DOCUMENT RESUME

ED 469 971 FL 026 863

TITLE	Banque de strategies de lecture pour un enseignement explicite de la 6e a la 12e annee. Document d'appui pour les programmes d'etudes (1998) de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion (Reading Strategies for Specific Instruction in Grades 6 through 12. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1111-1
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	123p.; For related documents from Alberta Learning, see FL 026 861-864.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*French; *Immersion Programs; Intermediate Grades; Native Language Instruction; Reading Instruction; *Reading Strategies; Second Language Instruction; Second Language Learning; Secondary Education; *Teaching Methods

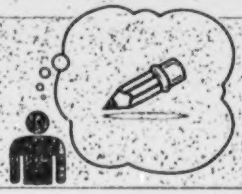
ABSTRACT

This teacher's guide is intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in an immersion setting. It provides a host of strategies for teaching reading skills in the classroom in Grades 6 through 12. The first section is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure. It discusses the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. The second section presents the practical aspects of the reading strategies, including preparation, implementation, and evaluation. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

FL

ED 469 971



Banque de stratégies de lecture

Pour un enseignement explicite

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Hawkins

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- ☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

De la 6e à la 12e année

Document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

FL026863

Banque de stratégies de lecture

Pour un enseignement explicite

De la 6e à la 12e année

**Document d'appui pour
les programmes d'études (1998) de français langue première
et de français langue seconde – immersion**

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies de lecture pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 6ᵉ à la 12ᵉ année

ISBN 0-7785-1111-1

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

***Remarque** : Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 2
Introduction 3
Organisation du document 4

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 7

La préparation (1er temps) 8
- Motivation à l'apprentissage 8
- Activation des connaissances antérieures 9
- Exploration de l'objet d'apprentissage 10

La réalisation (2e temps) 11
- Modelage – Planification de l'enseignement 11

L'intégration (3e temps) 20
- Transfert des connaissances 20

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 25

Présentation des stratégies contenues dans la banque 26
- Présentation de chaque stratégie 27

Planification de la lecture 29
- Stratégies de planification 29
  Regroupements 32
- Analyse et modelage des stratégies de planification 34

Gestion de la lecture 63
- Stratégies de gestion 63
  Regroupements 66
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 68

Évaluation de la lecture 119
- Stratégies d'évaluation 119
- Analyse et modelage des stratégies d'évaluation 120

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 8

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de la lecture . . 9

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la lecture 10

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 19

5e activité : Planification d'un RAS 21

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 22

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

- La motivation à l'apprentissage 8
- L'activation des connaissances antérieures 9
- La métacognition 10
- La validation des connaissances 11
- Le modelage 12
- Les trois temps de la démarche d'apprentissage 20

Introduction

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être » tout simplement (Jocelyne Giasson,1995).

La banque de stratégies de lecture s'adresse aux enseignants du secondaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fait suite au document intitulé *Une lecture, mille et une réflexions** qui amène l'enseignant à réfléchir à son propre processus de lecture et lui fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la lecture.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à la lecture que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 (RAG : L1 et L2) et les RAS de compréhension écrite que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAG : CÉ4 et CÉ5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de la lecture avec vos élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *Ce document est en vente au LRC.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont **observables** et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A°; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A▪ et sont **mesurables**.*

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de la lecture :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages	La préparation (1er temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration de l'objet d'apprentissage

Pages	La réalisation (2e temps)
11	• Modelage – Planification de l'enseignement
13	– Planification d'un RAS
15	– Planification de la démarche d'apprentissage
18	– Planification d'une tâche de lecture

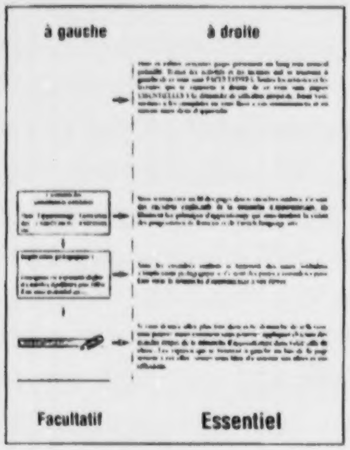
Pages	L'intégration (3e temps)
20	• Transfert des connaissances
20	– Mise en pratique
21	– Planification d'un RAS
22	– Planification de la démarche d'apprentissage
24	– Planification d'une tâche de lecture

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

Présentation des stratégies de lecture

Pages	Présentation des stratégies contenues dans la banque
29	**Planification de la lecture**
29	• Stratégies de planification
32	Regroupements
34	• Analyse et modelage des stratégies de planification
63	**Gestion de la lecture**
63	• Stratégies de gestion
66	Regroupements
68	• Analyse et modelage des stratégies de gestion
119	**Évaluation de la lecture**
119	• Stratégies d'évaluation
120	• Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à **gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à **droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

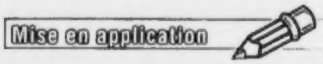
Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.



Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de lecture

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de lecture

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de la lecture. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de la lecture, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de la lecture

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de la lecture, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de la lecture. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de la lecture.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[3]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

⇩

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

⇩

Mise en application

Pensez à la dernière tâche de lecture que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi le texte en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation de lecture?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la lecture

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner la lecture. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

⇩

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

⇩

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies de lecture qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

⇩

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

⇩

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de la lecture;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de la lecture en les comparant aux modèles proposés.

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

↓

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

↓

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à la lecture et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 13 à 18 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent.

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Mise en situation

J'enseigne à la septième année. Je trouve qu'il est important, au début de l'année, de développer chez les élèves l'habileté à trouver les informations les plus importantes dans un texte. Cette année, les élèves auront à lire de longs textes et certains élèves pourraient subir une surcharge d'information à cause de toutes les données présentées. Je planifie donc de leur enseigner comment annoter un texte et prendre des notes pour mieux comprendre et mieux retenir l'information lue (autonomie visée en 8ᵉ année).

Je considère que les élèves ont déjà une base sur laquelle appuyer cet apprentissage. La plupart des élèves de ce niveau sont capables de trouver le sujet d'un paragraphe et d'identifier l'idée principale lorsqu'elle est explicite (autonomie en 5ᵉ année). Bien qu'ils n'aient pas tous atteint le stade d'autonomie, ils sont capables de formuler leurs attentes (autonomie en 6ᵉ année) et de trouver l'idée principale lorsqu'elle est implicite (autonomie en 7ᵉ année). Ces connaissances permettront aux élèves de dégager les informations importantes dans les textes.

Je crois que j'ai toutes les données en main pour planifier le résultat d'apprentissage et la démarche d'apprentissage.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Apporter les ajustements nécessaires à la planification.
- Expliquer clairement aux élèves l'importance de cet apprentissage.

QUOI

Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie pour soutenir sa compréhension et retenir l'information. Elle est également utile pour repérer rapidement l'information importante ou utile déjà sélectionnée lors de la lecture.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute la lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand la tâche qui suit exige que l'on dégage de l'information précise et complète;
- quand le contenu du texte semble complexe ou présente plusieurs informations nouvelles;
- quand l'information est dense.

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a dû relire certains passages plusieurs fois pour dégager l'information;
- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante dans un texte;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait la lecture parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

COMMENT

On fait appel à cette stratégie en suivant la **démarche** ci-dessous.
Après avoir évalué la nécessité de prendre des notes et choisi la meilleure façon de le faire (planification de la lecture) :

- **lire le texte et dégager les informations qui répondent à l'intention de communication;**
- **annoter ou écrire l'information importante en style télégraphique** (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);
- **noter les liens entre les éléments d'information;**
- **continuer de cette façon jusqu'à la fin de la lecture.**

Complexité de l'apprentissage

- être capable :
  - d'évaluer la nécessité de prendre des notes,
  - de dégager le sujet d'un paragraphe,
  - de dégager l'idée principale explicite (ou implicite selon le niveau),
  - de dégager la structure du texte à partir d'un survol pour pouvoir organiser l'information retenue;
- trouver des moyens de prendre rapidement des notes bien organisées et faciles à relire.

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :
- profiter d'une situation où je constate que le texte que je veux présenter aux élèves peut leur sembler complexe;
- mentionner aux élèves que je suis conscient de ce fait et que j'aimerais leur enseigner une stratégie qui leur permettra de mieux comprendre et retenir l'information lorsqu'ils liront des textes qui présentent certaines difficultés;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur des façons d'annoter un texte et de prendre des notes pour mieux le comprendre ou pour mieux retenir l'information; je préciserai ce que « annoter un texte » signifie, si les élèves ne sont pas familiers avec ce terme;
- ajouter qu'ils ont déjà développé quelques habiletés de lecture susceptibles de faciliter cet apprentissage; je préciserai quels sont ces apprentissages.

Activation des connaissances antérieures (diagnostic)

Je vais :
- choisir un texte qui présente un degré de difficulté à la mesure des élèves;
- proposer la lecture de ce texte aux élèves. Formuler une intention de communication (but de la tâche) et leur demander d'annoter le texte en tenant compte de cette intention. Préciser que c'est à partir de leurs annotations qu'ils diront aux autres élèves ce qu'ils ont retenu de ce texte;
- laisser suffisamment de temps **aux élèves** pour lire le texte et pour l'annoter;
- dégager **avec les élèves** ce qu'ils ont retenu du texte (but de la tâche – le produit);
- faire, **avec les élèves**, l'inventaire des moyens qu'ils ont utilisés pour annoter le texte (le processus). Faire la liste de ces moyens sur une affiche qui servira d'outil de référence tout le long des apprentissages sur l'annotation d'un texte;
- ensuite, analyser les besoins des élèves afin de :
  1) - voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;
  2) - sélectionner les textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :
- préparer deux **exemples OUI** et un **exemple NON** de paragraphes annotés pour illustrer les moyens utilisés par le lecteur pour annoter un texte;
- présenter ces exemples aux élèves. **Seuls**, ils analysent ces exemples afin de vérifier les moyens utilisés par le lecteur pour annoter son texte et pour vérifier l'efficacité des moyens qu'il a utilisés en fonction de l'information recherchée (intention de communication). Puis, **avec un ou quelques partenaires**, ils partagent leurs observations.
- **En grand groupe**, mettre en commun les observations et ajouter à la liste initiale toute nouvelle information sur la stratégie d'annotation d'un texte.

Réalisation

Modelage

Je vais :

- modeler pour eux la démarche et les moyens que j'utilise pour annoter le texte. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours des deux activités précédentes pour orienter mon modelage. J'en profiterai pour modeler quelques moyens que je juge particulièrement utiles chez un lecteur efficace. Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés;
- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir le **comment** – les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés et ajouter tout nouveau moyen à la liste élaborée par les élèves;
- décider ensemble à quoi ils devront prêter une attention particulière au cours des prochaines activités de lecture pour améliorer leur efficacité à annoter un texte.

Pratique guidée

Je vais :

- choisir un texte qui permettra de travailler les éléments retenus dans la démarche d'annotation d'un texte (les connaissances reliées à l'annotation d'un texte) pour améliorer l'efficacité des élèves à annoter un texte;
- présenter un texte en précisant la tâche (intention de communication) et en leur demandant de prêter une attention particulière aux éléments retenus dans la démarche d'annotation d'un texte;
- après la lecture, inviter un élève à venir présenter son travail. Je préciserai que je le guiderai dans sa démarche. Je lui demanderai de nous présenter l'information qu'il a retenue du texte. Puis, je lui demanderai de nous expliquer comment il a fait pour choisir cette information et comment il a annoté son texte. Finalement, je lui demanderai s'il est satisfait de son travail;
- analyser l'efficacité des moyens utilisés par l'élève en mettant d'abord l'accent sur les moyens qui s'avèrent efficaces et en posant des questions pour l'amener à douter de ceux qui semblent moins pertinents;
- après la présentation, ajouter à la liste initiale toute nouvelle façon de faire qui leur permet d'être plus efficaces, en éliminant les façons qui s'avèrent laborieuses.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage (annotation de texte). Si nécessaire, je vais sélectionner des textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Pratique coopérative

Si les élèves ont éprouvé de la **difficulté lors de la pratique guidée**, je vais leur **présenter un autre texte.**

- Tout d'abord, les élèves liront seuls et annoteront le texte en tenant compte de l'intention de communication (le but de la tâche).
- Puis, en groupes de 2 ou 3, ils compareront ce qu'ils ont annoté et expliqueront aux autres membres de l'équipe sur quoi ils se sont basés pour annoter leur texte.
- Finalement, nous ferons une mise en commun pour valider le travail de chaque groupe et pour ajouter à notre liste initiale toute nouvelle façon de faire qui permettrait aux élèves d'être plus efficaces ou pour éliminer les façons qui s'avèrent laborieuses.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage (annotation de texte). Si nécessaire, je vais sélectionner des textes qui permettront aux élèves de travailler leurs points faibles au cours des prochains jours.

Pratique autonome

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de déterminer s'ils peuvent appliquer la démarche d'annotation d'un texte pour mieux comprendre et retenir l'information d'un texte.

J'utiliserai la même démarche pour la prise de notes.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (annotation d'un texte et prise de notes). Par exemple, lors de notre prochaine activité d'enquête dans le cadre du cours d'études sociales, je demanderai aux élèves d'appliquer ces nouvelles connaissances lors de leur recherche d'information.

Planification d'une tâche de lecture

Je sais que chaque tâche de lecture que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du texte.

QUOI

Faire lire un texte sur la qualité de l'eau.

POURQUOI

Contenu : dans le but de poursuivre notre étude sur la pollution de l'environnement.
Apprentissage de la lecture : dans le but d'utiliser une façon d'annoter un texte.

QUAND

À l'étape de la **préparation** : **activation des connaissances antérieures** sur la stratégie de lecture visée.

COMMENT

Je vais :

- choisir un texte qui présente un degré de difficulté à la mesure des élèves;
- proposer la lecture de ce texte aux élèves. Formuler une intention de communication (but de la tâche) et leur demander d'annoter le texte en tenant compte de cette intention. Préciser que c'est à partir de leurs annotations qu'ils diront aux autres élèves ce qu'ils ont retenu de ce texte;
- laisser suffisamment de temps **aux élèves** pour lire le texte et pour l'annoter;
- dégager **avec les élèves** ce qu'ils ont retenu du texte (but de la tâche – le produit);
- faire, **avec les élèves**, l'inventaire des moyens qu'ils ont utilisés pour annoter le texte (le processus). Inscrire ces moyens sur une affiche qui servira d'outil de référence tout le long des apprentissages sur l'annotation d'un texte;
- ensuite, analyser les besoins des élèves afin de :
  1. voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;
  2. sélectionner les textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Analyse de la complexité de la tâche

- L'organisation du texte est clairement identifiée par des sous-titres, donc cela devrait faciliter l'identification de la structure du texte.
- Certains termes peuvent être techniques. Toutefois, les élèves devraient pouvoir en saisir le sens à partir du contexte.
- Le texte est un peu long. Cependant, les élèves peuvent lire une section à la fois (en se basant sur les sous-titres) et considérer le tout comme une série de mini-textes ayant des liens entre eux.

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 12.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

L'intégration (3e temps)

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

↓

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie de lecture adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie de lecture à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie de lecture. (Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie?)

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS sélectionné

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité du RAS

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2ᵉ temps de la démarche *d'apprentissage*

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3ᵉ temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 8 de ce document.

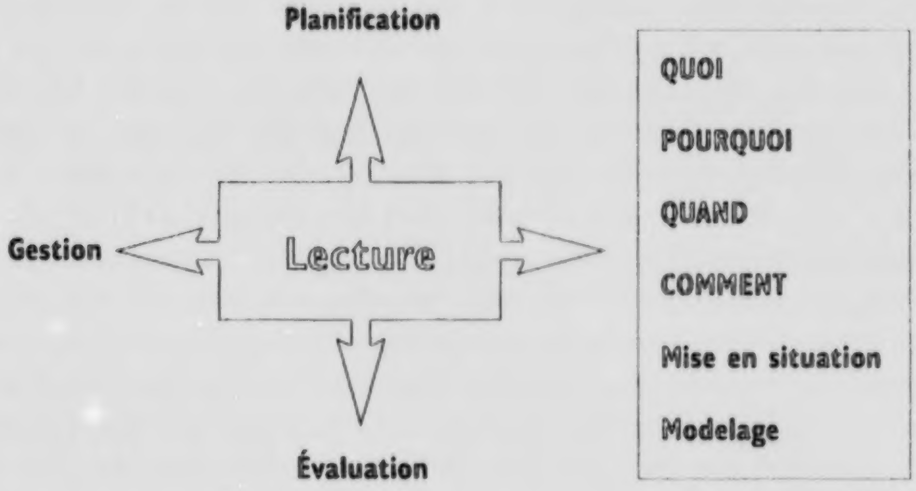
Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur la lecture?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des stratégies de lecture



Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 du domaine de la lecture, de la 6e à la 12e année – sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie de lecture est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A**° » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies de lecture, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 6e à la 12e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

> Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, le lecteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. Le lecteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.
>
> Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (⇢) selon le niveau d'indépendance de l'élève.
>
> À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (↗).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :

Fr **QUOI** Imm

Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir des lecteurs plus efficaces.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet de lecture, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés de lecture (métacognition).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un lecteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet de lecture.

Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de lecture.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

PLANIFICATION DE LA LECTURE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans la lecture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au lecteur :

- d'orienter sa lecture;
- de stimuler son intérêt pour le texte;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, ainsi que les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet de lecture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés au projet de lecture;
- de trouver des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du texte et la rétention de l'information;
- de mieux réussir la tâche qui suit la lecture du texte.

Les tableaux ci-dessous contiennent toutes les stratégies de planification de la lecture de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
L1 ⇨	• **L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.**	
	• **L'élève sera capable de planifier sa lecture en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.**	⇦ CÉ4

Fr		Résultats d'apprentissage spécifiques		Imm
6e	⇨	• Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index.		
		• Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	⇦	6e
6e		• Formuler ses attentes par rapport au texte.		6e
		• Prévoir *un moyen de prendre des* [une façon d'organiser ses]* notes pour retenir l'information.		
6e	⇨	• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture.		
6e		• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires.		6e
		• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	⇦	7e
7e		• Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion.		7e
		• Examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en pages, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture.	⬅	8e
8e		• Prévoir une façon d'annoter le texte *ou de prendre des notes*.		8e
9e		• Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture.		9e
9e	➡	• S'informer sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture.		
10e	➡	• Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol.		
		• S'informer sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture.	⬅	10e
		• Prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information.	⬅	10e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

		• Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol.	⇦ 11e
12e	⇨	• Prévoir le point de vue de l'auteur.	
12e		• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture.	12e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ⇨ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⇦ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées aux pages précédentes et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr		Résultats d'apprentissage spécifiques		Imm
6e	⇨	• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture.		
12e		• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture. (p. 34)		12e
		• Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	⇦	6e
		• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	⇦	7e
6e	⇨	• Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index. (p. 37)		
6e		• Formuler ses attentes par rapport au texte. (p. 40)		6e
6e		• Prévoir *un moyen de prendre des* [une façon d'organiser ses]* notes pour retenir l'information.		6e
8e		• Prévoir une façon d'annoter le texte *ou de prendre des notes*.		8e
		• Prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information. (p. 43)	⇦	10e
6e		• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires. (p. 46)		6e
7e		• Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion. (p. 49)		7e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 16 et 17).

		• Examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en page, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture.	⇦ 8°
9°		• Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture. p. 52	9°
9°	⇨	• S'informer sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture. p. 55	⇦ 10°
10°	⇨	• Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol. p. 58	⇦ 11°
12°	⇨	• Prévoir le point de vue de l'auteur. p. 61	

Analyse et modelage des stratégies de planification

Fr	QUOI	Imm
6e ⇨	Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture.	
12e	Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture.	12e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à émettre des hypothèses sur l'organisation possible d'un texte, à partir de divers indices.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but :
- d'éveiller la curiosité sur le contenu en prenant ainsi intérêt pour ce qu'on va lire;
- d'orienter sa lecture et de faciliter ainsi la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- de se donner un cadre qui va aider à structurer sa pensée et à mieux classer dans son cerveau l'information nouvelle.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :
- si on a des indices tels que le titre, les sous-titres, les mots clés, le plan du texte, le contexte de lecture, etc. pour orienter ses prédictions;
- si on a des indices sur le genre de texte (courant ou littéraire);
- si on a des indices sur le type de texte courant (explicatif, descriptif, problème et solution, cause à effet, etc.) ou le type de texte littéraire (récit d'aventures, roman, poésie, etc.).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :
- on a manifesté peu d'intérêt pour ce qu'on a lu;
- on a eu des problèmes à comprendre une histoire parce qu'il semblait difficile de faire des liens entre les différentes parties du texte.

Note : *On fait également des prédictions pendant la lecture pour soutenir et faciliter sa compréhension.*

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :
- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **observer les indices** (ex. : le titre, les illustrations, les circonstances entourant la lecture, les différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter la lecture, etc.);
- **faire appel à ses connaissances antérieures sur l'organisation du texte;**
- **établir des liens entre les indices observés et ses connaissances;**
- **émettre des hypothèses sur l'organisation du contenu du texte;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant constate que, même si ses élèves aiment bien lire, il leur est souvent difficile de se concentrer sur le texte ou ils perdent leur intérêt pour le texte qu'ils lisent après quelques minutes de lecture. Il cherche alors des moyens pour stimuler et maintenir leur intérêt pour la lecture. Il pense qu'en plus de choisir des sujets intéressants qui répondent aux besoins des élèves, il pourrait les amener à émettre des hypothèses sur l'organisation du texte. Cela stimulera leur désir de vérifier leurs hypothèses et leur permettra non seulement de se créer un cadre pour la compréhension du contenu, mais aussi de développer leur imagination.

Modelage

Comme les élèves ont souvent tendance à donner libre cours à leur imagination, sans toujours tenir compte de la structure possible d'un texte, l'enseignant se décide à modeler pour eux ce qu'il fait lorsqu'il se prépare pour la lecture d'un texte.

▷ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me pose la question : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : Dans ce cas-ci, on doit lire un texte intitulé « D'un extrême à l'autre » (tiré de Mémo mag 6, Dossier 2, *Voyages*, p. 40 – 46).
Je sais que ce texte me fournira des informations sur les caractéristiques climatiques propres aux régions extrêmes du Canada. Après, je dois répondre à des questions de compréhension et remplir un tableau déjà divisé en deux grandes catégories d'information, soit : climat et végétation.

▷ **J'observe les indices.**

Ex. : Je **lis le titre** et je regarde **les illustrations**. Je sais que le titre et les illustrations peuvent me fournir des renseignements sur le texte que je vais lire.

▷ **Je pense à tout ce que je sais déjà** au sujet du titre et je regarde les illustrations.

Ex. : Le titre de mon texte est « D'un extrême à l'autre », ce qui m'indique qu'il va probablement s'agir des régions nord/sud et est/ouest du pays. Je vois la carte du Canada avec le sous-titre **Les climats du Canada**, suivie d'un tableau divisé en quatre rubriques : zone, température, précipitations, commentaires. En continuant le survol, je vois une autre carte avec le sous-titre **Les zones de végétation du Canada**, suivie elle aussi d'un tableau divisé en quatre rubriques, soit **zone**, description, sols et utilisation. La rubrique **zone** inclut des illustrations de divers types de végétation.

▷ **Je fais des liens** entre ce que j'ai appris à partir du titre, des illustrations et de ce que je dois faire (contexte de la tâche). **J'émets des hypothèses** pour me donner une idée de ce que je vais lire dans ce texte.

Ex. : Les indices que j'ai déjà identifiés, les questions auxquelles je dois répondre (par exemple, « Dans quelles zones représentatives trouve-t-on un relief de montagne? ») et les catégories que j'ai observées dans les tableaux, m'indiquent que ce texte me fournira des renseignements précis au sujet du climat du Canada et de sa végétation.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais, dans les grandes lignes, de quoi il sera question dans ce texte. Je devrais pouvoir comprendre ce qui est écrit dans le texte. J'aurai sûrement des réponses aux questions de compréhension incluses dans le matériel qu'on m'a fourni. Je suis prêt à lire le texte maintenant.

	Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	⇦ 6e
	Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	⇦ 7e
6e ⇨	Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index.	

Définition du RAS : Ces stratégies expriment l'idée que toute information que l'on possède sur une ressource (résumé, table des matières, index et autres indices, connaissances antérieures, etc.) peut servir à faire un choix conscient de la ressource qui sera la plus pertinente pour répondre à un besoin, soit celui de s'informer ou d'explorer le monde imaginaire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faire un choix conscient/pertinent des ressources dont on a besoin. Ceci sert à optimiser son temps de recherche et de lecture en ciblant les ressources les plus susceptibles de répondre à nos besoins et en éliminant rapidement les ressources qui ne répondent pas à ses attentes.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet à traiter ou quand on a déterminé les aspects du sujet qu'on veut traiter;
- après avoir précisé son intention de lecture ou formulé ses attentes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mis trop de temps à faire une recherche, car on a eu de la difficulté à identifier la ou les ressources qu'on allait utiliser;
- on a perdu du temps à lire un texte qui ne répondait pas à nos besoins;
- on a opté pour une ressource qui s'est révélée inadéquate, une fois qu'on a essayé de l'utiliser.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

A. **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent** (tenir compte de la spécificité de la tâche à compléter à la suite de la lecture – rédaction d'un récit ou d'un rapport, exposé informatif ou imaginaire, etc.);

B. **faire appel aux connaissances antérieures/moyens/indices qui pourraient être utiles avant de choisir une ressource particulière;**

C. cibler les ressources (livres, sites Internet ou autres) **qui avaient déjà fourni, dans le passé, de l'information intéressante sur des sujets semblables** (ouvrages généraux, revues, collections, encyclopédies, etc.);

D. **faire le survol de chaque ressource** (titre, tables des matières, section identifiée comme pertinente, etc.);

E. **déterminer si la ressource convient au but poursuivi.**

Mise en situation

Dans le cadre d'un projet intégrant le français et les sciences, un enseignant propose aux élèves de faire une recherche sur les êtres vivants des écosystèmes humides. Les informations devront être présentées dans le cadre d'un exposé lors duquel les élèves devront appuyer leurs propos par des illustrations, des croquis ou encore des graphiques. L'enseignant prévoit développer avec ses élèves le cadre de la recherche, par exemple : sortes d'écosystèmes, êtres vivants et composantes non vivantes de ces écosystèmes.

Lors de la planification de son enseignement, l'enseignant identifie des sources possibles d'information (soit des documents écrits provenant de la bibliothèque, des cédéroms ou des sites Internet). Il mettra ces ressources à la disposition des élèves. De leur côté, les élèves pourront consulter toute autre source qu'ils jugeront utile à la réalisation de leur projet.

Modelage

Sachant que les élèves auront à identifier des ressources traitant d'un sujet particulier, **l'enseignant modèle** pour eux la démarche qu'il utilise pour sélectionner des ressources nécessaires pour faire sa recherche.

A – J'analyse la tâche; je précise mon intention de communication : le but, le sujet et les aspects à traiter.

Ex. : Je veux m'informer sur la vie dans un étang – les êtres vivants et les composantes non vivantes, de même que les liens d'interdépendance qui les unissent.

B – Je me demande si j'ai déjà fait une recherche semblable.

Ex. : J'ai déjà fait une recherche sur les insectes et une autre sur le cycle de vie des petits animaux.

C1 – Si c'est le cas, j'essaie de me rappeler dans quel genre de ressource (livre, cédérom, site Internet, etc.) j'avais trouvé de l'information pertinente (faire appel aux collections connues).

Ex. : Lors de ces recherches, j'avais utilisé des livres de la collection X. Je pourrais commencer par consulter des livres de cette collection.

C2 – Sinon, j'émets des hypothèses sur les ressources possibles (livres, cédéroms, sites Internet, etc.) où je pourrais trouver l'information que je cherche ou je consulte un fichier « matières » à la bibliothèque ou des moteurs de recherche à Internet.

D – Je fais le survol de chaque ressource.

Ex. : Je regarde s'il y a **un titre** qui se rapporte à l'étude d'un étang.
Je consulte aussi la **table des matières** (**l'index**, les **titres des chapitres**, etc.) afin de voir si le livre traite des êtres vivants et des plantes de cet écosystème (étang).

E – Je détermine si la ressource convient à mon but.

E1 – Si c'est le cas, je fais un survol de la section qui m'intéresse et je décide si cette ressource répond à mes besoins.

Si la ressource répond à mes besoins, je commence ma recherche (ou je sélectionne une autre ressource pour élargir mon champ de recherche).

Si la ressource ne répond pas à mes besoins, je recommence le processus à partir de **C2**.

E2 – Sinon, je recommence le processus à partir de **C2**.

Note : *Parfois, les élèves ont de la difficulté à choisir un livre correspondant à leurs besoins. On pourrait les habituer à se servir de la technique en sept étapes.*

Cette stratégie représente la manière de choisir un roman, en déterminant si le style de l'auteur nous intéresse (voir le tableau ci-dessous).

Une technique en sept étapes[1]

Étape 1	Regarder le titre : « Le thème m'intéresse-t-il? »
Étape 2	Regarder les illustrations : « Qu'est-ce que m'indiquent les illustrations sur l'atmosphère du livre? »
Étape 3	Se questionner sur l'auteur : « Qu'est-ce que je connais de l'auteur? Cet auteur m'a-t-il été recommandé par un de mes amis? »
Étape 4	Lire le résumé au dos du livre.
Étape 5	Lire les deux ou trois premières pages.
Étape 6	Lire une page au tiers du livre.
Étape 7	Lire une page aux deux tiers du livre.

D'après Ollmann (1993)

Pour présenter cette façon de procéder aux élèves, il s'agit globalement d'expliquer comment vous utilisez le titre, l'auteur, les illustrations et le résumé pour vous faire une idée du ton du livre. Il faut ensuite lire la première page du livre, puis une page au tiers et une autre aux deux tiers du livre pour déterminer la densité et la complexité du langage utilisé. À l'aide de ces éléments, il s'agit de décider si on lira ou non le livre. À mesure que vous ferez cette démonstration, il est possible que certains élèves soient de plus en plus intéressés à lire le livre alors que d'autres arriveront à la conclusion inverse. C'est le moment de rappeler le fait que le choix des livres demeure un processus très personnel (Ollmann, 1993).

[1] Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, (Montréal, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1995), p. 90-91.

QUOI

Fr		Imm
6e	Formuler ses attentes par rapport au texte.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser ce qu'on **aimerait** trouver dans un texte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de déterminer si le texte choisi répond à ses besoins (d'information ou d'imaginaire) ou pour se concentrer sur l'information que l'on veut trouver dans un texte afin de compléter une tâche précise. Ceci permet aussi d'être plus efficace lors de la sélection de textes pour un projet de recherche.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :
- quand on a spécifié le sujet traité dans le texte et la tâche qui suit la situation de lecture;
- quand on a spécifié ses propres besoins;
- quand on a des indices quant à l'auteur, au type de texte, etc.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :
- on n'a pas pris le temps de spécifier ses besoins avant la lecture et cela a causé un manque d'intérêt face au texte au cours de la lecture;
- on a eu de la difficulté à se concentrer et à retenir l'information importante ou utile pour réaliser la tâche qui suit la situation de lecture;
- on a éprouvé des difficultés à évaluer, après la lecture, si le texte avait répondu à ses attentes.

Note : *Il arrive parfois que le texte aille au-delà des attentes prévues.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :
- **analyser la tâche;**
- **établir les aspects du sujet sur lesquels on veut obtenir de l'information ou spécifier le besoin d'imaginaire qu'on veut combler** (apprécier des jeux de mots, rire, se détendre en lisant des histoires courtes ou des histoires contenant du suspense, etc.);
- **entreprendre la sélection des livres à partir de ce qu'on connaît sur les collections, les auteurs, la table des matières, etc.;**
- **adopter ou éliminer tout texte qui ne répond pas à ses besoins.**

Mise en situation

Un enseignant avait noté, lors de projets de recherche antérieurs, que plusieurs élèves éprouvaient encore des difficultés à identifier des ressources pertinentes parce qu'ils commençaient leur recherche sans avoir spécifié leurs attentes.

Modelage

Il se décide donc à modeler pour eux, dans le cadre de l'étude des arbres et de la forêt, comment il précise ses attentes pour arriver à identifier des sources pertinentes. La tâche à réaliser est, dans ce cas, de répondre à la question suivante : « Quelles sont les interventions humaines qui favorisent ou qui menacent l'existence des forêts? ».

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je précise mon intention de communication. Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Je dois trouver des informations sur l'utilisation de la forêt par les humains. C'est le sujet de mon projet.

▷ **Je cherche les grandes idées qui guideront ma recherche.**

Ex. : Je dois trouver ***les interventions humaines qui favorisent l'existence des forêts***. Cela veut dire que je dois trouver des exemples qui montrent que les humains font des choses pour garder les forêts en bon état. Ces exemples vont peut-être aussi montrer ce que les gens font pour réparer les dégâts lorsqu'ils brisent l'équilibre de la forêt.

Je dois aussi trouver ***les interventions humaines qui menacent l'existence des forêts***. Donc, je dois trouver des exemples qui montrent que certaines personnes détruisent les forêts ou n'en prennent pas soin comme il faut.

Je vais noter ces idées sur papier, un peu comme si c'était un plan. Comme cela, je pourrai écrire quelques mots clés à côté de chaque grande idée, comme dans un remue-méninges.

Ex. : Thème : La forêt
Sujet : Intervention de l'homme

Bonnes interventions :
- reboisement,
- coupe sélective des arbres,
- protection des animaux, etc.

Mauvaises interventions :
- coupe de tous les arbres,
- plantation d'une seule sorte d'arbres, etc.

Dans le cadre d'un projet de recherche, poursuivre la recherche d'information avec la démarche suivante :

▷ **J'entreprends la sélection des livres à partir de ce que je connais sur les collections, les auteurs, la table des matières, etc.**

Note : *Pour la suite du projet de recherche, voir la stratégie relative à la sélection d'une ressource, pages 37–39.*

Ex. : Il y a une série d'encyclopédies que j'utilise souvent et qui donne généralement des informations intéressantes et pas trop difficiles à comprendre; je vais regarder cette série-là. Je vais aussi regarder à Internet un site que je connais sur la science.

Quand je vais identifier une ressource qui me convient, je vais inscrire son titre dans mon plan.

Si une ressource propose un nouvel aspect pertinent qui n'a pas été identifié au départ, je l'ajoute à la liste (voir nouveaux éléments *en italique* dans la liste).

Ex. : **Thème** : La forêt
Sujet : Intervention de l'homme

Bonnes interventions :
- reboisement (*titre du livre, auteur, page…*),
- coupe sélective des arbres,
- protection des animaux,
- *contrôle des feux de forêt*, etc.

Mauvaises interventions :
- coupe de tous les arbres,
- plantation d'une seule sorte d'arbres,
- *coupe qui endommage le sol*, etc.

QUOI

Fr		Imm
6e	Prévoir *un moyen de prendre des* [une façon d'organiser ses] notes pour retenir l'information.	6e
8e	Prévoir une façon d'annoter le texte *ou de prendre des notes.*	8e
	Prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information.	⇦ 10e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à choisir une méthode, un moyen efficace de noter l'information qui semble importante pour réaliser la tâche qui suivra la lecture ou toute information sur laquelle on veut des précisions.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de retenir l'information importante et d'avoir tout le matériel nécessaire en main avant le début de la lecture.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, lorsque le texte ou la tâche sont complexes :

- à partir de la définition de la tâche à réaliser à la suite de la lecture;
- à partir de ses connaissances du genre de texte qu'on va lire;
- à partir des documents fournis par l'enseignant (schéma, liste de questions, etc.);
- selon le rôle qu'on aura à jouer pendant et après la lecture.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a dû relire plusieurs fois certaines parties du texte pour repérer des informations;
- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante dans un texte;
- on n'avait pas le matériel en main pour prendre des notes;
- on n'avait pas pensé à utiliser des codes, un style abrégé ou d'autres méthodes efficaces pour la prise de notes;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait la lecture parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de texte à lire;**
- **tenir compte des exigences de la tâche**, par exemple : remplir un tableau ou un schéma, répondre à des questions, dégager les idées principales, etc.;
- **faire l'inventaire des moyens possibles de prendre des notes et choisir la méthode la plus appropriée**, c'est-à-dire en rapport avec les exigences de la tâche (prévoir un schéma ou une constellation, écrire le sujet du paragraphe dans la marge, utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante, utiliser des couleurs différentes s'il s'agit d'une comparaison, etc.);
- **se procurer les outils nécessaires pour prendre des notes** (ex. : surligneur, papier et crayon, autocollants, etc.).
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à retenir ou à bien organiser l'information lue à cause du fait qu'ils ne prévoient pas toujours un moyen efficace de prendre des notes. Il se sert donc d'un texte sur l'énergie nucléaire que ses élèves doivent lire, pour leur montrer comment **prévoir prendre des notes**.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à prendre des notes avant la lecture d'un texte.

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, **le titre** et le **matériel fourni** m'indiquent que je dois **lire un article** sur l'énergie nucléaire afin de prendre position sur le sujet à partir des différents points de vue présentés dans le texte.

▷ **J'essaie d'identifier le genre de texte que j'aurai à lire et la tâche à accomplir.**

Ex. : D'après les indices que j'ai déjà observés (*titre, matériel fourni*, etc.), je sais que cet article me fournira plusieurs renseignements sur l'utilisation de l'énergie nucléaire et qu'il présentera le point de vue de diverses personnes. À la suite de la lecture, je devrai tout d'abord montrer ma compréhension du texte et puis réagir aux faits présentés et aux points de vue exprimés dans le texte. Je dois exprimer mes propres opinions sur le sujet en m'appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.

▷ **Je vais me préparer à prendre des notes** pour retenir l'information qui me sera utile pour réaliser la tâche qui suit la lecture.

Ex. : Tout d'abord, j'ai besoin de papier, d'un crayon, d'autocollants et d'une gomme à effacer. Je crois que j'ai tout mon matériel. Maintenant, comment est-ce que je vais organiser mes notes? Comme je sais qu'il sera question de l'énergie nucléaire, qu'il y aura de l'information sur son utilisation et qu'il y aura divers points de vue sur le sujet, je pense que je pourrais prendre des notes sous forme de schéma. Je vais faire plusieurs regroupements d'idées; par exemple, d'une part, je vais retenir l'information nouvelle que je trouve importante, d'autre part, les points de vue avec lesquels je suis d'accord et, séparément, ceux avec lesquels je ne le suis pas, etc.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais ce que je dois faire, j'ai tout ce qu'il me faut pour prendre des notes et je sais quelles notes prendre. Je suis prêt à lire ce texte.

Note : *Voici deux exemples de schémas qu'on pourrait proposer pendant le modelage.*

Schéma catégorisé selon les intervenants qui expriment leurs points de vue :

	Intervenant 1	Intervenant 2	Intervenant 3
Points de vue			

Tableau comparatif selon les diverses opinions semblables ou différentes des intervenants :

	Points de vue semblables	Points de vue différents
Intervenant 1		
Intervenant 2		
Intervenant 3		

Fr — QUOI — Imm

6e | Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires. | 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour prévenir ou pour atténuer certaines difficultés, lors d'une nouvelle tâche de lecture, pour éviter qu'un même problème vienne perturber la lecture ou entraver la compréhension d'un texte. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance en soi.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant tout type de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** à partir de la tâche à réaliser :

- quand on a des indices sur le genre de texte qu'on va lire, le sujet traité et la tâche à réaliser, et que l'on peut prédire les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines stratégies ou palliatifs relatifs à ses problèmes de lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on veut surmonter des difficultés semblables à celles survenues **lors d'expériences antérieures**, c'est-à-dire :

- quand, lors de la phase d'évaluation (retour réflexif), on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon de lire et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- quand on a eu des problèmes à compléter la tâche qui suivait la lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la nouvelle tâche à faire;**
- **établir des liens entre la lecture de ce nouveau texte et les lectures précédentes;**
- **identifier le ou les bris de compréhension possibles;**
- **faire appel à ses expériences précédentes en lecture et voir quelles solutions il serait possible d'adopter;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Dans le cadre d'un projet sur le Canada à ses débuts, un enseignant a proposé à ses élèves une série de textes reliés au thème afin de trouver des réponses à leurs questions. Même si le sujet leur était familier (ils l'avaient étudié en 5e année, en études sociales), plusieurs élèves ont eu de la difficulté à bien comprendre le premier texte qu'on leur avait présenté. Sachant que les élèves auront à lire ce genre de texte de façon indépendante au cours du processus de recherche, l'enseignant veut les amener à se servir de leurs expériences passées pour surmonter les difficultés qui surviendraient lors de prochaines lectures.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il tient compte de ses lectures précédentes pour aborder un nouveau texte. Durant son modelage, il met l'accent sur les difficultés que les élèves avaient rencontrées antérieurement (sans toutefois nommer les élèves qui ont eu ces difficultés).

▷ **J'analyse la nouvelle tâche en lecture.**

Ex. : Je commence par préciser ce que je cherche comme information. J'ai un texte sur un des premiers explorateurs. Je dois chercher les informations suivantes : Qui sont-ils? D'où venaient-ils? Quand sont-ils venus au Canada? Pourquoi sont-ils venus? Quels sont les résultats de leurs découvertes pour eux et leur pays d'origine? Quels sont les résultats de leurs découvertes pour le Canada?

Je précise ce que je dois faire avec les informations recueillies.

Ex. : Lorsque j'aurai trouvé les informations que je cherche dans le texte, je devrai les inscrire dans un tableau synthèse qui m'aidera à mieux organiser et à retenir ce que j'apprends. Ensuite, je me servirai des informations pertinentes recueillies lors de mes lectures pour faire une ligne du temps et pour tirer des conclusions.

▷ **J'établis des liens entre la lecture de ce texte et les lectures antérieures.**

Ex. : Comme c'est un texte qui parle des explorateurs qui sont venus au Canada, je vais sûrement trouver des mots que j'ai déjà vus dans d'autres textes, comme ceux sur les Vikings.

▷ **Je me rappelle des solutions que j'ai trouvées dans le passé, lors d'expériences semblables en lecture, pour résoudre les bris de compréhension.** Certaines de ces solutions pourraient me servir à réaliser la présente tâche.

Ex. : Il m'est arrivé, dans le passé, d'avoir éprouvé de la difficulté à comprendre certains mots. Après les avoir séparés en syllabes et après avoir remplacé les mots dans le contexte de la phrase ou du paragraphe, j'ai réussi à bien les comprendre. Si cela arrive de nouveau, je pourrai faire la même chose.

Ex. : Parfois, j'ai eu du mal à comprendre le sens d'un paragraphe en particulier. Alors, j'ai essayé de trouver le sujet du paragraphe. Puis j'ai essayé de trouver les idées qui se rattachaient à ce sujet. Ensuite, j'ai relu le paragraphe en essayant de me représenter des images, dans ma tête, au fur et à mesure que je lisais. J'essayais de me mettre à la place de l'explorateur, et là, j'ai mieux compris.

Ex. : Après avoir fini de lire le texte, j'ai constaté que j'avais oublié quelques informations. Par exemple, j'avais lu de quel pays l'explorateur était parti, mais je ne m'en souvenais plus. J'ai dû relire quelques passages pour retrouver l'information. Cette fois-ci, après la lecture de chaque paragraphe, je vais noter, à l'aide de mots clés, les informations que je cherche directement dans le tableau ou sur une feuille. Comme cela, je serai sûr de ne pas les oublier.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : La dernière fois, pendant la lecture d'un texte, j'ai eu quelques problèmes, mais j'ai trouvé des solutions. Je peux appliquer ces mêmes solutions lors de cette lecture, si elles me permettent de résoudre des problèmes semblables à ceux que j'ai rencontrés précédemment. Je devrais pouvoir bien réussir ma tâche.

7e	Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion.	7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à choisir le type de lecture appropriée à la situation de communication en tenant compte de ses besoins et de la tâche à réaliser à la suite de la lecture.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie afin de choisir le moyen le plus efficace de repérer l'information désirée, de profiter au maximum du temps alloué pour la lecture ou encore de rejeter un texte qui ne répond pas à ses besoins.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, à partir de la tâche à réaliser :

- quand on cherche un mot particulier, un certain type de mot ou un mot commençant par telle ou telle lettre, ou que l'on veut trouver un type d'information précise et clairement mentionnée dans le texte, etc. (*survol*);
- quand on est à la recherche d'un type d'information ou que l'on veut repérer dans le texte le traitement d'un aspect particulier du sujet (*lecture rapide ou sélective*);
- quand le survol révèle que l'information recherchée se trouve dans un paragraphe ou dans une section particulière du texte (*lecture sélective*);
- quand on cherche une information précise ou qu'on veut se détendre (*lecture en détail, modérée*);
- quand on veut retenir (mémoriser) des informations, résoudre un problème, étudier le contenu d'un texte, etc. (*lecture modérée et attentive de tous les mots de chaque phrase*);
- quand on veut se donner une idée de l'ensemble du texte ou vérifier si le contenu va répondre à ses besoins, etc. (*lecture de l'introduction et de la conclusion*).

Métacognition

On fait également appel à cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mis trop de temps dans le repérage de l'information en s'éloignant du but de sa lecture;
- on s'en est toujours tenu à la lecture intégrale d'un texte sans que cela soit nécessaire.

Note : *Bien que, lors de cette étape, le lecteur ait choisi sa façon d'aborder le texte, il peut toujours y apporter des modifications en cours de lecture (à l'étape de gestion) afin de mieux répondre aux exigences de la tâche.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche;**
- **préciser son intention de communication;**
- **sélectionner la façon de lire en fonction de la tâche et de l'intention de communication.**

Mise en situation

En études sociales, après avoir établi avec ses élèves les questions d'enquête sur la Chine (Études sociales, 6e année, Sujet C, *La Chine : Un pays riverain du Pacifique*), un enseignant propose à ses élèves un travail de groupe. Chaque équipe mettra en action les stratégies de résolution de problèmes qui lui permettront de recueillir les informations recherchées. Il revoit avec ses élèves les étapes du processus :

- identifier la question d'enquête (déjà fait);
- établir un plan de recherche;
- recueillir, organiser et interpréter l'information;
- tirer une conclusion.

Lors du projet de recherche précédent, l'enseignant avait noté que, lorsqu'ils ont identifié une ressource traitant du sujet en question, les élèves ne savaient pas comment en aborder la lecture. Certains élèves lisaient des sections complètes avant de s'apercevoir que la ressource ne traitait pas précisément du sujet choisi.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il modifie sa façon d'aborder la lecture d'un texte afin d'être le plus efficace possible dans sa recherche d'information. Il veut présenter aux élèves les deux scénarios suivants :

Scénario 1 : Quelqu'un a déjà identifié des ressources possibles.

Scénario 2 : Aucune ressource n'a encore été identifiée.

Le **premier scénario** constitue une situation où l'enseignant a déjà fait une recherche préliminaire pour s'assurer que les élèves ont le matériel de base pour mener à bien leur recherche. Le **deuxième scénario** constitue une situation où les élèves doivent identifier eux-mêmes les ressources de base ou identifier des ressources complémentaires.

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je sais déjà ce que je cherche. Je veux des informations sur le mode de vie des Chinois vivant près des grands cours d'eau, soit les fleuves ou l'océan Pacifique. Cette information servira à établir des liens entre les différents modes de vie des gens en Chine, par exemple, entre ceux qui vivent à la campagne et ceux qui vivent dans les montagnes. Elle servira ensuite à établir des liens entre les façons de vivre des Chinois et des Albertains.

▷ **Je précise ce que je veux chercher.**

Ex. : Je veux savoir, de façon plus précise, de quoi vivent les Chinois, sur quoi est basée leur économie, comment les cours d'eau influencent leur mode de vie, quelles sont les relations qu'ils entretiennent avec les gens vivant dans les autres régions du pays et avec ceux vivant à l'extérieur du pays, etc.

▷ **Scénario 1**
Je vais choisir, parmi les ressources suggérées, celle qui me permettra de trouver les informations recherchées.

A. Si c'est **un article**, je vais lire rapidement l'*introduction* et la *conclusion* afin de voir si cet article traite précisément des aspects identifiés (ex. : les habitants de la région de Yang Tsê Kiang).

B. Si c'est **un livre,** je vais voir à la *table des matières* où se trouve le chapitre qui m'intéresse. Je regarde les *sous-titres* et je vérifie s'il y a des sections qui traitent des aspects identifiés.

Fr	QUOI	Imm
	Examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en page, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture.	⇦ 8e
9e	Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture.	9e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à identifier et à analyser les éléments qui peuvent avoir des effets directs ou indirects sur sa façon de se préparer à la lecture d'un texte, de comprendre le message et d'y réagir (ex. : *la longueur et le genre de texte; sa familiarité avec le sujet; la tâche à réaliser; la dimension affective par rapport au sujet, à la tâche et à ses chances de réussite; le titre, les sous-titres, la mise en pages, les marqueurs organisationnels*, etc.).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'orienter sa lecture et d'identifier les éléments qui pourraient aider ou causer des problèmes pendant et après la lecture. Cela permet de choisir les stratégies et les moyens appropriés pour surmonter ces difficultés, ce qui aide le lecteur à mieux se concentrer pendant la lecture et à mieux comprendre le texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet ou du genre de texte;
- quand on a des indices sur les circonstances de lecture, l'auteur, l'intention de l'auteur, etc.;
- quand on a de l'information sur la tâche qui suit la lecture et sur les habiletés ou les stratégies dont on aura besoin pour la compléter.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et on a perdu, en cours de route, l'intérêt pour le texte;
- on n'a pas tenu compte de l'organisation du texte et on a eu de la difficulté à délimiter son champ de concentration et à retenir l'information importante ou utile;
- on n'a pas pris le temps d'évaluer le niveau de difficulté (ou de complexité) du sujet, du texte ou de la tâche et on s'est trouvé dépourvu des moyens nécessaires pour résoudre certaines difficultés de lecture;
- on n'a pas pu compléter la tâche de lecture ou qui suivait la lecture dans le temps limite.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la complexité de la tâche, les circonstances qui l'entourent et le genre de texte à lire;**
- **tenir compte de sa familiarité avec le sujet et le vocabulaire du texte;**
- **prendre en considération la longueur du texte, le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, le titre, les sous-titres, la mise en pages, les marqueurs de relation, etc.;**
- **évaluer l'influence de ces facteurs;**
- **envisager la possibilité, si le temps le permet, d'une relecture ou d'une consultation du texte;**

- **sélectionner les stratégies auxquelles on peut recourir pour surmonter les éventuelles difficultés de compréhension;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que, lors de la lecture de textes plus longs ou plus complexes, ses élèves éprouvent souvent des difficultés de concentration, de compréhension ou de rétention de l'information. Il se rend compte que ceci est causé par le fait que ses élèves commencent une activité de lecture avant d'avoir réfléchi à tous les facteurs qui pourraient leur créer des problèmes. Ils se trouvent ainsi peu préparés à surmonter les éventuelles difficultés de lecture.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à la lecture de la première partie d'un récit d'aventures.

▷ **J'analyse la tâche et le genre de texte que je vais lire.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je sais que je vais faire la lecture des deux premiers chapitres du roman « Alerte au lac des Loups », après quoi, je dois faire un schéma illustrant les personnages du récit et les liens entre eux.

▷ **Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet.**

Ex. : Le titre du texte me dit qu'il y aura des événements surprenants et des situations dangereuses qui auront lieu au lac des Loups. Mes expériences de lecture ou d'écoute antérieures m'indiquent qu'il y aura des personnages principaux et des personnages secondaires; il y aura aussi un problème à résoudre, des obstacles créés par certains personnages, des moments de suspense, etc. Je sais aussi que, pour l'instant, l'auteur va seulement me préparer à ce qui va se passer dans l'histoire.

▷ **Je pense à la longueur du texte, au temps que j'ai à ma disposition pour réaliser la tâche, à la mise en pages, aux marqueurs de relation, etc.**

Ex. : Je dois lire environ 13 pages et j'ai à ma disposition deux périodes de 40 minutes pour faire ce qu'on me demande. Le texte est écrit en caractères assez petits, mais la grandeur de la page est moyenne. Je me demande si, après la lecture, on pourra discuter en petites équipes pour clarifier certaines caractéristiques des personnages.

▷ **J'évalue l'influence de ces facteurs et je décide du moyen auquel je peux recourir pour surmonter les éventuelles difficultés.**

Ex. : Compte tenu des facteurs énumérés ci-dessus, je pense que **j'aurai le temps de consulter** le texte lorsque je ferai le schéma. Pour en être sûr, je pourrais d'abord faire une lecture rapide/un survol et me servir d'autocollants pour marquer les endroits qui me fournissent l'information recherchée sur les personnages. Je vais probablement noter sur les autocollants ou sur une feuille séparée quelques mots clés et les noms des personnages. La première lecture me donnera seulement une impression globale des deux chapitres, par conséquent, je ne vais pas prendre trop de notes. Par contre, quand je ferai le schéma, la première lecture rapide et les autocollants m'aideront à savoir sur quoi je dois me concentrer davantage et à mieux organiser les notes que je vais prendre. S'il me reste du temps, je pourrais faire une lecture plus approfondie des passages qui m'intéressent.

La discussion après la lecture me permettra de vérifier ce que j'ai noté et me révélera probablement comment d'autres lecteurs interprètent certains comportements des personnages du récit et les relations entre eux. J'aurai comme cela une base plus solide pour réaliser la tâche.

OU Ex. : Compte tenu des facteurs énumérés ci-dessus, je pense que **je n'aurai pas le temps de consulter** le texte lorsque je ferai le schéma.

Alors, je vais prendre le plus de notes possible en essayant de les organiser tout le long de la lecture; je vais me concentrer surtout sur les personnages et je vais inscrire sur une feuille séparée leurs noms ainsi que les relations qui existent entre eux. Je me servirai de ces notes pour réaliser le schéma qu'on me demande.

S'il n'y a pas de discussion après la lecture, je vais m'assurer de clarifier tous les aspects dont j'ai une compréhension vague ou partielle, avant de passer à la tâche. Je dois donc les noter pour ne pas les oublier.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais comment je vais procéder. Je sais que la prise de notes est essentielle pour réaliser la tâche et que je dois utiliser un style télégraphique ou des mots clés pour retenir l'information pertinente. Je suis prêt maintenant à lire le texte.

9e ⇨ S'informer sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture. ⇦ 10e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à recueillir diverses informations qui pourraient être utiles pour une meilleure compréhension du texte, des réalités décrites dans le texte ou du point de vue de l'auteur (trouver, par exemple, les informations pertinentes sur le climat social, politique, économique et culturel de l'époque que vise le texte, sur le sujet du texte lui-même, le vocabulaire qui s'y rattache, ainsi que des renseignements pertinents sur l'auteur).

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour orienter sa lecture et faciliter la compréhension du texte. Elle permet au lecteur de porter un jugement éclairé sur le contenu du texte, en établissant des liens entre ses connaissances antérieures et ce qu'il va lire.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet;
- à l'annonce du contexte ou du pays d'origine dans lequel le texte a été créé;
- quand on a des indices sur l'auteur, son intention, etc.;
- quand on est conscient de son manque de connaissances sur tel ou tel sujet, telle ou telle époque, etc.;
- quand on a spécifié la tâche qui suit la situation de lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à se concentrer sur le texte parce qu'on n'avait pas de connaissances de base sur l'auteur, le sujet du texte ou le vocabulaire qui s'y rattache;
- on n'a pas pu faire de liens à cause d'un manque de connaissances sur le contexte ou sur l'auteur;
- on a porté un mauvais jugement sur le texte;
- on a décroché de la lecture ou porté des jugements hâtifs sur l'auteur ou sur le contenu du texte à cause de connaissances erronées/idées préconçues ou d'un manque d'information sur le contexte ou sur l'auteur.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent**;
- **évaluer la nécessité de s'informer sur un ou sur plusieurs aspects** (auteur, sujet traité, contexte socioculturel et historique) **en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences d'apprentissage antérieures**;
- **trouver la ou les sources de référence les plus appropriées en fonction de l'information recherchée** (ex. : lectures préalables, personnes-ressources, Internet, etc.);
- **recueillir l'information pertinente**.

Mise en situation

Un enseignant de français propose à ses élèves l'étude du roman « Le Secret du scarabée d'or », écrit par Jackie Valabrègre. Il sait que le contexte socioculturel du roman est peu relié à celui des élèves et que ceci peut les démotiver et leur créer des difficultés de compréhension. Par contre, l'histoire et les valeurs qui y sont véhiculées pourraient facilement captiver l'intérêt des élèves s'ils avaient un peu d'information sur l'auteur, le lieu et le contexte historique du texte.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à la lecture d'un texte qui est peu relié à sa réalité.

▷ **J'analyse la tâche et le genre de texte que je vais lire.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je sais que je vais lire le roman « Le Secret du scarabée d'or », qui traite du sujet de la découverte du secret de Thotmès. L'action se passe en Égypte, en 1373 av. J.-C.

Je sais qu'après la lecture, je dois faire une analyse des personnages de l'histoire et réagir à leurs comportements. Pour l'instant, je ne sais rien sur Jackie Valabrègre, ou sur ce qui pourrait m'intéresser dans ce roman. Je ne sais même pas si je vais avoir la patience de suivre attentivement l'action de ce roman; je sais qu'il est assez long (164 pages) et qu'il illustre une période historique vraiment éloignée de la mienne.

▷ **Je pense à la nécessité de m'informer ou de consulter quelqu'un** sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique **en fonction de ce que je connais déjà sur le sujet et de mes expériences antérieures.**

Ex. : J'ai déjà lu des livres ou visionné des documentaires sur cette période historique. Je sais qu'il y a encore beaucoup de mystères qui l'entourent et que les secrets enterrés dans les pyramides égyptiennes fascinent encore les archéologues. Par contre, je ne connais pas l'auteure. Je me demande sur quoi elle va mettre l'accent dans son histoire : est-ce qu'elle va se concentrer sur les relations entre les personnages ou plutôt sur les caractéristiques de l'époque? Est-ce un roman d'action ou plutôt une histoire romantique? Je pense que j'ai besoin d'apprendre ce dont cette auteure traite dans ses œuvres pour voir si ça peut m'intéresser.

▷ **Je dois trouver la source de référence la plus appropriée à ce que je cherche et recueillir l'information pertinente.**

Ex. : Pour bien situer l'action du roman que je vais lire, j'ai besoin de localiser sur la carte les lieux mentionnés dans le roman. Je pourrais aussi chercher dans le dictionnaire des noms propres ou dans une encyclopédie pour recueillir diverses informations sur l'auteur, le sujet et l'époque, ou encore poser des questions à des personnes-ressources (enseignant, pair, adulte, etc.) sur l'Égypte, l'époque, etc.

J'ai trouvé dans une collection d'articles sur l'Égypte ancienne quelques références au roman « Le Secret du scarabée d'or ». On ne donne pas trop de détails à ce sujet, mais cela me donne l'envie de lire ce roman car il semble intéressant.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Maintenant, j'en sais un peu plus sur le roman et je sais que je vais le lire avec intérêt. La terminologie qui se réfère à cette civilisation ancienne va probablement me créer des problèmes parfois, mais le contexte m'aidera à comprendre ce que je vais trouver plus difficile; sinon, je vais noter ce que je ne comprends pas et le résoudre en fonction de l'importance du problème. Je suis prêt pour la lecture.

QUOI

Fr | Imm

10e ⇨ Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol. ⇦ 11e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à prédire le plus précisément possible, à partir de divers indices textuels ou visuels,

- le but que l'auteur s'est fixé, à savoir :
  - *distraire (par l'intrigue, les jeux de mots, l'humour, etc.),*
  - *informer (expliquer un sujet, une situation, un phénomène, divers aspects, etc.),*
  - *convaincre ou faire agir le lecteur (en présentant son point de vue, divers points de vue, en incitant les gens à prendre position ou à poser une action, etc.);*
- le message que l'auteur veut passer, soit :
  - *appuyer, dénoncer, apporter un éclairage différent sur un sujet controversé, etc.*

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'orienter sa lecture, de faciliter sa compréhension et de juger la valeur et la pertinence de ses hypothèses au cours de la lecture et après celle-ci.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture ou tout projet de classe**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- en tenant compte du contexte de lecture;
- à partir des documents fournis par l'enseignant;
- à partir du genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte;
- à partir de ses connaissances sur le genre de texte qu'on doit lire;
- à partir des connaissances que l'on a sur l'auteur, des illustrations, du titre, des sous-titres, des procédés typographiques, etc.;
- à partir du survol de l'avant-propos, de l'introduction, de la conclusion;
- en tenant compte de la tâche à compléter à la suite de la lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt pour la lecture parce qu'on ne s'est pas proposé de défi personnel ou qu'on s'est peu engagé dans la lecture;
- on a eu de la difficulté à établir les liens entre les informations parce qu'on ne savait pas où l'auteur voulait en venir ou parce que le texte était trop long;
- on a lu un texte qui ne répondait à sa propre intention de lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte;**
- **faire appel à ses connaissances sur l'auteur;**
- **prêter une attention particulière au titre, aux sous-titres, aux illustrations, aux signes typographiques ou à tout indice graphique;**
- **lire l'avant-propos/l'introduction et la conclusion;**
- **émettre des hypothèses, à partir de tous ces indices et d'une lecture en survol, sur ce que l'auteur serait susceptible de communiquer à ses lecteurs.**

Mise en situation

Un enseignant de français remarque que ses élèves rejettent trop facilement la lecture de divers textes à cause, disent-ils, du manque d'intérêt pour les sujets traités. Toutefois, ils changent complètement d'attitude si on les fait visionner des reportages ou des documentaires sur ces mêmes sujets. L'enseignant sait que, si ses élèves s'habituaient à faire le survol du matériel à lire, cela leur donnerait une idée sur le sujet du texte et susciterait davantage leur intérêt pour la lecture. Ils apprendraient ainsi que la lecture peut leur fournir de l'information aussi intéressante, sinon plus, que le visionnement.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour savoir ce que l'auteur veut communiquer à ses lecteurs, avant de décider s'il va ou non lire un texte. Pour ce faire, il choisit un éditorial intitulé « Tu ne tueras point » qui traite du débat sur le réintroduction de la peine de mort au Canada.

▷ **J'analyse la tâche et le contexte de la lecture.**

Ex. : Je sais que je vais lire un article sur la peine de mort et sur ce que les gens pensent de la réintroduction d'une loi dans ce sens au Canada. Après la lecture, on abordera ce sujet dans le cadre d'une activité d'interaction où on aura la possibilité de discuter de l'information lue et d'exprimer notre propre point de vue à ce sujet.

▷ **J'observe le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte.**

Ex. : Le texte est paru dans un journal quotidien canadien.

▷ **Je pense à ce que je sais sur l'auteur.**

Ex. : L'auteur est journaliste donc l'information qu'il fournit dans son article sera probablement basée sur plusieurs événements reliés au sujet et débattus par les médias. Ses commentaires laisseront probablement transparaître sa propre opinion sur le sujet.

▷ **Je prête une attention particulière au titre, aux sous-titres, aux illustrations, aux signes typographiques ou à tout indice graphique.**

Ex. : Le titre fait allusion au cinquième commandement : « Tu ne tueras point » et implicitement, à ce qui en découle, soit « Aime ton prochain comme toi-même ». C'est un appel à la réflexion lancé au public.

Une des deux illustrations (une photo) montre une corde de pendu suspendue devant le parlement d'Ottawa, ce qui montre où sera prise la décision quant à la réintroduction de la loi de la peine de mort. L'autre illustration (une caricature) met en scène une mère et son enfant qui tire un vilain plaisir à s'amuser avec un jouet. Son jouet est une réplique d'une potence. C'est comme si on voulait nous indiquer que les gens trouvent une satisfaction sadique à penser qu'ils auront le pouvoir de mettre à mort les criminels, si la loi le légalise. Les mots en caractères gras en début de paragraphe (« **la rétribution**, l'**efficacité**, la **volonté** » ainsi que le mot « **contre** ») font ressortir les trois arguments que l'auteur va probablement débattre.

▷ **Je survole l'introduction et la conclusion.**

Ex. : En plus du titre, l'introduction donne déjà une bonne idée de la position de l'auteur par rapport au projet de loi puisqu'il croit que les politiciens devraient s'occuper des jeunes, de l'environnement..., plutôt que de la « corde ». Il dit dès le début que ce débat, c'est une perte de temps qui ne règle pas les vrais problèmes de la société. Les derniers mots de l'article font appel au bon sens du public appelé à bien réfléchir avant d'appuyer cette loi.

▷ **J'émets des hypothèses sur ce que l'auteur serait susceptible de me communiquer.**

Ex. : En réfléchissant à tous les indices que j'ai observés lors du survol, je pense que l'auteur veut sensibiliser ses lecteurs à l'inutilité de cette loi et à son effet nuisible sur l'évolution de la société.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai maintenant une idée sur la position de l'auteur dans cet article. Je suis moi-même contre la peine de mort. C'est une peine qui fait plutôt peur aux gens, au lieu d'éveiller en eux ce qu'il y a de bon. Je me sens prêt et j'ai même hâte de lire cet article. Je suis curieux de voir si l'auteur avancera les mêmes arguments contre la peine de mort que moi ou s'il en proposera d'autres auxquels je n'ai jamais pensé.

12e ⇨ Prévoir le point de vue de l'auteur.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer, à partir d'indices, la perspective que l'auteur adoptera sur un sujet quelconque.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'orienter sa lecture et de faciliter sa compréhension du texte. Cette stratégie permet aussi de se préparer mentalement à lire des propos soutenant une vision parfois étriquée, biaisée ou contraire à la sienne.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture ou tout projet de classe**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- en tenant compte de nos connaissances antérieures sur le sujet;
- quand on a des indices tels qu'une illustration, un titre, le genre d'ouvrage utilisé par l'auteur, etc., qui nous permettent de faire des hypothèses sur la vision de l'auteur sur un sujet particulier;
- quand on connaît l'auteur ou son intention de communication;
- à l'annonce du type ou de la structure de texte qui sera lu ou que l'auteur est susceptible d'utiliser, et des constantes reliées à ce type ou à cette structure de texte.

Métacognition

On utilise cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt pour ce qu'on a lu;
- on a eu des problèmes à comprendre un texte parce qu'on ne savait pas où l'auteur voulait en venir;
- on a eu des problèmes à comprendre un texte parce que les différentes parties semblaient disparates ou confuses, ou parce qu'on n'a pas tenu compte de la structure particulière (par exemple, argumentative) utilisée par l'auteur.

Note : *On rajuste parfois son idée sur le point de vue de l'auteur pendant la lecture, pour orienter et faciliter sa lecture.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte;**
- **faire appel à ses connaissances sur l'auteur;**
- **prêter une attention particulière au titre, aux sous-titres, à l'introduction, à la conclusion, aux signes typographiques;**
- **lire l'avant-propos, observer les illustrations;**
- **émettre des hypothèses, à partir de tous ces indices, sur ce que l'auteur serait susceptible de communiquer à ses lecteurs.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont souvent de la difficulté à définir ce que l'auteur d'un texte veut communiquer à ses lecteurs. Parfois, il leur est même difficile de suivre le fil du texte car ils ne saisissent pas où l'auteur veut en venir. Par conséquent, ils montrent peu d'engagement face à la lecture, ce qui influe sur leur capacité à bien réussir la tâche qui suit la lecture.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour percevoir le point de vue de l'auteur avant de commencer la lecture d'un texte.

▷ **J'analyse la tâche et le contexte de la lecture.**

Ex. : Je sais que je vais lire un texte sur diverses manifestations de violence à travers les générations. Après la lecture, je dois réaliser avec un partenaire le scénario d'un reportage semblable sur les formes de violence aujourd'hui.

▷ **J'observe le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte.**

Ex. : Le texte est paru dans un magazine et regroupe quelques extraits de journaux ou de revues datant de divers moments historiques, et des entretiens avec des sociologues ou des personnes qui ont été victimes, témoins ou même auteurs de divers actes de violence.

▷ **Je pense à ce que je sais sur l'auteur.**
Je lis l'information qu'on m'a donnée.

Ex. : Je ne connais pas l'auteur, mais, en lisant le matériel qu'on m'a donné, j'apprends que c'est un article écrit par le seul survivant d'une famille qui a été victime d'une attaque terroriste, lors d'une excursion en Irlande. J'apprends également que, dans l'article, on ne fera aucune référence à cette histoire tragique.

▷ **J'émets des hypothèses sur ce que l'auteur veut me communiquer.**

Ex. : En réfléchissant à tout ce que je sais déjà sur l'auteur et aux grandes lignes de l'article, je pense que l'auteur veut sensibiliser ses lecteurs à l'inutilité de la violence, à la souffrance qu'elle a toujours créée à travers les générations et au fait que ses victimes ont souvent été des gens innocents qui, comme sa famille, se sont trouvés, pour une raison ou une autre, sur le chemin de gens sans scrupules.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai maintenant une idée de la position de l'auteur dans cet article. Je suis moi-même contre la violence qui fait de plus en plus de victimes dans le monde. Je me sens prêt à lire cet article.

GESTION DE LA LECTURE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la gestion de la tâche. Cette étape permet au lecteur :

- d'utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du texte et sa rétention de l'information;
- de résoudre des bris de compréhension;
- de se servir, en cours de lecture, de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour mieux saisir le sens du texte;
- de modifier ses connaissances erronées sur divers sujets et d'acquérir de nouvelles connaissances;
- de réagir ou de développer un esprit critique face au texte;
- de mieux réussir la tâche qui suit la lecture du texte.

Les tableaux ci-dessous contiennent toutes les stratégies de gestion de la lecture de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
L2 ⇨	• **L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.**	
	• **L'élève sera capable de gérer sa lecture en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.**	⇦ CÉ5

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation.	6e
	• Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan]* pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information].	
	• Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	
6e ⇨	• Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
6e ⇨	• Faire appel à ses connaissances sur les familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension.	⇦ 6e
7e	• Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire.	7e
	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à *effet et à structures de problème et solution** pour soutenir sa compréhension.	
	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension.	⇦ 7e
7e ⇨	• Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.	
8e ⇨	• Utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions.	
8e ⇨	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension.	
8e	• Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information.	8e
	• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif.	
8e ⇨	• Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension.	
	• Utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept.	⇦ 8e
	• Utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.	⇦ 8e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- ☐ • commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ⇨ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⇦ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

9e		• Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension.		9e
9e	⇨	• Utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension.		
		• Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses.	⇦	9e
		• Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension.	⇦	9e

10e	⇨	• Recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension.		
10e	⇨	• Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension.		
10e		• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif.		10e
		• Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension.		
10e	⇨	• Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet.		
		• Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension.	⇦	10e
		• Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur.	⇦	10e

11e		• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique.		11e
		• Utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension.		

12e		• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif.		12e
		• Faire appel à ses connaissances des procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension.		
		• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte.		
12e	⇨	• Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur.		
		• Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet.	⇦	12e

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées aux pages précédentes et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	6e
7e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet *et à structures de problème et solution* pour soutenir sa compréhension. (p. 68)	7e
6e ⇨	• Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
6e ⇨	• Faire appel à ses connaissances sur les familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
	• Utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept. (p. 71)	⇦ 8e
	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension. (p.73)	⇦ 6e
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. (p. 75)	6e
6e	• Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan] pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information]. (p. 78)	6e
7e	• Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire. (p. 81)	7e
7e ⇨	• Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.	
	• Utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite. (p. 83)	⇦ 8e
8e ⇨	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension. (p. 85)	⇦ 7e
8e ⇨	• Utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions.	
	• Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses. (p. 88)	⇦ 9e
8e	• Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information. (p. 92)	8e

* Dans certains cas, on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15 à 17).

8ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif.	8ᵉ
10ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif.	10ᵉ
11ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique.	11ᵉ
12ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif. p. 95	12ᵉ
8ᵉ ⇨	• Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension.	⇦ 10ᵉ
10ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension.	10ᵉ
12ᵉ	• Faire appel à ses connaissances des procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension. p. 96	12ᵉ
9ᵉ	• Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension.	9ᵉ
10ᵉ ⇨	• Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension. p. 99	⇦ 9ᵉ
9ᵉ ⇨	• Utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension. p. 102	
10ᵉ ⇨	• Recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension.	
11ᵉ	• Utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension. p. 105	11ᵉ
10ᵉ ⇨	• Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. p. 108	⇦ 12ᵉ
12ᵉ ⇨	• Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur. p. 111	⇦ 10ᵉ
12ᵉ	• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte. p. 112	12ᵉ

Analyse et modelage des stratégies de gestion

QUOI

Fr		Imm
6e	Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	6e
7e	Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet *et à structures de problème et solution* pour soutenir sa compréhension.	7e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à utiliser les indices spécifiques à chaque structure de texte (*comparative [6e], de « cause à effet » et de « problème et solution » [7e]*) pour faciliter ou soutenir sa compréhension.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de sélectionner l'information pertinente, de mieux comprendre les liens entre les éléments d'information et d'en faciliter la rétention.

QUAND

On utilise ces stratégies (voir RAS visé à chaque niveau) **pendant la lecture de tout texte ayant une structure** comparative, de problème et solution et de cause à effet :

- à partir d'indices de signalement (mots clés, titres, sous-titres, tableaux, source, auteur, etc.) ou d'organisation (schémas, tableaux, catégories d'information, etc.) qui permettent l'identification de la structure;
- quand on veut faire des prédictions sur le contenu du texte;
- quand on veut reconstruire le sens d'un texte;
- quand on veut organiser dans son cerveau la nouvelle information.

Métacognition

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des particularités des diverses structures de texte et que cela a nui à la rétention, à la sélection ou à l'organisation de la nouvelle information.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir identifié la structure du texte :

- **tenir compte du contexte de la lecture au fur et à mesure qu'on lit;**
- **repérer les indices de signalement et tout ce qui a trait à l'organisation du texte** (par exemple, mots ou phrases clés [ex. : « Il était une fois »], titres, sous-titres, tableaux, schémas, catégories d'information, etc.);
- **organiser, en cours de lecture, l'information lue en tenant compte de la structure utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte.**

Mise en situation

Après une période d'observation, un enseignant remarque que ses élèves ne semblent pas accorder assez d'importance à l'organisation de l'information lue, qu'ils retiennent des éléments superflus en ignorant des éléments importants, qu'ils présentent l'information retenue de façon désorganisée et souvent peu cohérente et qu'ils éprouvent parfois des difficultés à distinguer les différentes catégories d'information.

Modelage

Pour aider ses élèves à résoudre ce genre de problème, il se décide à les sensibiliser à la présence de certains indices qui pourraient leur servir à reconnaître facilement la structure d'un texte, à mieux organiser leurs nouvelles connaissances et à retenir l'information de façon logique. Il modèle donc pour eux comment il procède pour bien gérer sa lecture, dans ce cas, d'un court texte comparatif sur les conifères et les feuillus, qu'il présente dans le cours de sciences.

▷ **Je tiens compte de la structure du texte au fur et à mesure que je le lis.**

Ex. : Je viens de lire plusieurs renseignements sur les conifères et les feuillus. On me renseigne sur les caractéristiques communes et différentes des deux types d'arbres. L'information m'est fournie essentiellement sous trois catégories : ce qui est propre aux feuillus, ce qui est propre aux conifères et ce qui est propre aux deux.

▷ **Je repère les indices ayant trait à la structure du texte.**

Ex. : Je viens de lire :

« La silhouette des feuillus fait penser à une sphère, **tandis que** celle des conifères rappelle plutôt la forme d'un cône…, les cônes sont les fruits des conifères et ils renferment des graines pour la reproduction de l'espèce. Les feuillus ont des feuilles de différentes formes qui présentent des nervures, **alors que** les conifères ont des aiguilles. Les fruits des feuillus renferment **aussi** des graines, **mais** ils se présentent sous toute une variété de formes et de textures. L'écorce est **commune à tous les arbres** et constitue l'enveloppe protectrice du tronc et des branches. Elle a le **même rôle que** la peau chez l'homme. »

Je vois aussi des illustrations qui me permettent d'associer l'information que je lis à celle que je vois.

Les mots clés comme tandis que, alors que, aussi, mais, commune, tous les arbres, même rôle m'indiquent dans quelle catégorie (« semblable » ou « différent ») je dois noter les informations, etc.

▷ **J'organise l'information en tenant compte de la structure utilisée dans le texte.**

Ex. : Puisque, selon moi, il est clair qu'il s'agit d'une comparaison entre les arbres feuillus et les conifères, je fais un schéma ayant des catégories distinctes, l'une représentant les feuillus, une deuxième, les conifères et une troisième les ressemblances entre les deux. Pour chaque catégorie, j'ai des renseignements sur divers aspects, c'est-à-dire la silhouette, les feuilles, les fruits et l'écorce. Je vais noter en style télégraphique (non pas des phrases complètes, mais des mots clés) l'information importante pour ne pas l'oublier. Le schéma me permet de mieux organiser les informations et d'y revenir plus facilement. Au besoin, je peux ajouter d'autres catégories si je vois qu'on me donne des renseignements sur d'autres aspects que ceux que j'ai prévus initialement, par exemple, des liens avec les êtres humains.

▷ **Je reconstruis le sens du texte.**

Ex. : À la fin de la lecture, je fais un survol de mes notes et je résume mentalement le texte que j'ai lu. Ceci me permet de passer à l'étape suivante de la tâche (ex. : *présentation comparative du texte par écrit, réponses à des questions de compréhension, ajout d'une section qui n'a pas été abordée dans le texte et sur laquelle il faudra faire des recherches, etc.*).

Q U O I

Fr | **Imm**

6^e ⇨ • Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau.

6^e ⇨ • Faire appel à ses connaissances sur les familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau.

Utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept. ⇦ 8^e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à décoder un mot inconnu à partir de ce qu'il fournit de familier (préfixe, racine, suffixe, terminaison de verbe et parties des mots composés) pour en trouver le sens, ou à créer des associations avec des mots connus (familles de mots).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de donner du sens aux mots nouveaux qu'on identifie lors de la lecture d'un texte.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant **toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on rencontre des mots contenant un affixe (préfixe ou suffixe);
- quand une partie du mot semble familière, mais que le mot est tout à fait nouveau;
- quand on bute sur un mot difficile qui semble essentiel à la compréhension du message;
- avant de faire appel à un dictionnaire.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a sauté plusieurs mots qui semblaient longs, avant d'avoir essayé de les décomposer en parties plus simples;
- on a passé beaucoup de temps à chercher les mots inconnus dans le dictionnaire pour constater, pendant la recherche, qu'une simple décomposition des mots aurait dévoilé leur sens caché.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **regarder la forme graphique du mot pour voir s'il comprend des parties qui pourraient aider à en trouver le sens** (ex. : « gentillesse »);
- **décomposer le mot nouveau en dégageant le mot connu** (ex. : gentil);
- **émettre une hypothèse sur la signification de l'affixe** (dans ce cas, le suffixe –esse) **en faisant appel à ses connaissances antérieures** (–esse = qualité) **ou en tenant compte du sens du mot connu** (ex. : gentil = agréable, aimable);
- **reconstruire le sens du mot nouveau** (ex. : gentillesse = qualité d'être agréable);
- **vérifier si le mot connu s'insère bien dans le contexte de la phrase**.

Note (1) : *L'apprentissage de cette stratégie de lecture se fait au fil des jours. L'enseignant pourrait profiter d'une situation où un élève s'interroge sur le sens d'un mot contenant un préfixe ou un suffixe pour présenter cette stratégie. Il* **modèle** *pour ses élèves comment, à partir du radical d'un mot, il donne un sens au mot nouveau formé par affixation (préfixe ou suffixe).*

L'enseignant peut profiter de cette occasion pour observer d'autres mots dans le texte qui contiennent des affixes. Il invite alors les élèves à formuler des hypothèses sur le sens des affixes. Il inscrit ces informations sur une affiche. Il aide les élèves à déterminer le sens des préfixes et des suffixes à partir des mots rencontrés dans leurs textes.

L'enseignant doit aussi aider les élèves à utiliser **le contexte** *pour confirmer le sens du mot nouveau afin d'éviter les généralisations abusives. Par exemple, plusieurs adverbes sont formés en ajoutant « –ment » à l'adjectif (ex. : facile – facilement). Cependant, tous les mots se terminant par « –ment » ne sont pas des adverbes (ex. :* **moment***).*

Note (2) : *Certains dictionnaires pour le grand public présentent des tableaux de préfixes et de suffixes. Ils en donnent le sens et des exemples de mots contenant l'affixe visé.*

Fr **Q U O I** Imm

Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension. ⇦ 6e

DEUXIÈME SECTION

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à dégager une information qui n'est pas dite de façon explicite dans le texte. C'est en quelque sorte lire entre les lignes, en tirant des conclusions à partir du contexte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de combler le manque d'information et de faciliter la compréhension du texte.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand l'information fournie par l'auteur semble incomplète ou vague;
- quand la tâche qui suit exige de saisir le sens caché de certains éléments ou parties du texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas compris le message caché ou peu évident d'un texte;
- on a seulement retenu les éléments concrets du texte lu en ignorant les aspects qui faisaient appel à plus de réflexion.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète;**
- **se rappeler ce qu'on connaît déjà sur le sujet;**
- **identifier les indices ou les mots clés qui permettent de faire une inférence;**
- **faire des hypothèses à partir de ces indices et de ses connaissances antérieures;**
- **relire la phrase ou le passage pour s'assurer que l'inférence est bien fondée;**
- **poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que certains de ces élèves ont de la difficulté à établir des liens entre les éléments d'information lorsque l'auteur n'a pas fourni l'information de façon explicite. Ces élèves comprennent le sens global du texte, mais ils ne peuvent faire des inférences pour approfondir leur compréhension. L'enseignant profite donc de la présentation d'un nouveau texte pour présenter cette nouvelle stratégie de lecture aux élèves.

Motivation

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il utilise l'information déjà fournie dans le texte pour mieux comprendre ce qu'il lit. Il planifie avec eux sa lecture en précisant l'intention de communication et en faisant des prédictions à partir de différents indices fournis.

L'enseignant commence à lire le texte. À la fin de chaque paragraphe, il reformule à sa façon ce qu'il vient de lire. Lorsqu'il arrive au passage où une partie de l'information est sous-entendue, il verbalise la démarche qu'il utilise pour arriver à reconstruire le sens du texte, même si l'information n'est pas fournie.

> « [...] Le docteur, très pressé parce qu'il allait soigner un petit garçon malade, lui offre de monter avec lui. Mais Alexis refuse en disant :
> "Non merci, docteur, ça va me retarder."
> Le pauvre docteur n'avait pas parcouru cent mètres qu'il entend un bruit derrière lui. Il se retourne et qu'est-ce qu'il aperçoit? Alexis, dans un nuage de poussière, qui court à toute vitesse et qui se prépare à dépasser sa charrette. Surpris et furieux, il fouette son cheval pour le faire accélérer. Peine perdue, Alexis le dépasse sans difficulté et disparaît à un tournant de la route. »
>
> Tiré de : *Mémo 4, Manuel A*, Graficor, 1997, pages 97-98.

L'enseignant explique ce qu'il a compris.

▷ **Je repère les passages dans lesquels l'information semble incomplète.**

Ex. : Dans ce passage, le docteur est fâché parce qu'il voit Alexis venir derrière lui. Pourtant, Alexis n'a rien dit ou rien fait de mal.

▷ **Je pense à ce que je sais déjà** sur Alexis **qui pourrait m'aider à comprendre** pourquoi le docteur est furieux.

Ex. : Je pense que le docteur est fâché parce qu'il sait qu'Alexis va le dépasser. Le docteur est à cheval tandis qu'Alexis est à pied. Au début de l'histoire, j'ai lu qu'Alexis aimait courir et qu'il courait très vite. Il court donc plus vite que le cheval du docteur. C'est pour ça que le docteur est fâché.

▷ **Je vais poursuivre ma lecture en tenant compte de ce que je viens d'apprendre** sur Alexis.

L'enseignant poursuit la lecture. Il peut demander aux élèves de l'aider à faire d'autres inférences pour l'aider à mieux comprendre le texte.

Fr	QUOI	Imm
6e	Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à surmonter une difficulté de compréhension en trouvant des solutions qui tiennent compte de ce qui cause cette difficulté.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de ne pas décrocher de la lecture à cause d'une difficulté de compréhension, mais d'y remédier en faisant appel à une stratégie de dépannage reliée à la source du problème.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on constate qu'on a une compréhension partielle, vague ou ambiguë du message;
- quand on se sent incapable de trouver un lien entre ce qu'on lit et ce qu'on a lu précédemment.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a poursuivi la lecture sans tenir compte des passages vagues ou difficiles à comprendre, mais critiques pour la compréhension du message;
- on a abandonné la lecture d'un texte à cause du fait qu'à certains moments, on ne comprenait pas où l'auteur voulait en venir.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **reconnaître que ce qu'on lit n'est pas clair;**
- **repérer la source du problème**, qui peut être :
  - un *mot* : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau,
  - des liens entre les *phrases* : incapacité à trouver la relation entre les phrases,
  - une *idée* : énoncé vague ou en conflit avec les connaissances antérieures;
- **examiner son importance pour la compréhension et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre;**
- **identifier une solution et l'appliquer** (ex. : relire le passage, examiner le contexte, établir des liens entre les phrases, faire appel à ses connaissances antérieures, se poser des questions, en discuter avec ses pairs ou appliquer toute autre stratégie de dépannage qui pourrait aider à solutionner le problème) **pour essayer de rétablir la compréhension.**

Mise en situation

Depuis le début de leur scolarisation, les élèves ont développé diverses stratégies de lecture. Un enseignant veut amener ses élèves à organiser leurs connaissances dans ce domaine afin qu'ils deviennent plus efficaces dans l'application de solutions pour surmonter un bris de compréhension. L'enseignant sait que cette organisation se fera au fil des jours, au fur et à mesure qu'on rencontre des problèmes. Comme ce travail de réseautage exige une grande capacité de métacognition, il modèlera pour ses élèves comment il a fait pour classer les stratégies de lecture en catégories selon le problème identifié.

Modelage

L'enseignant choisit un texte qu'il considère complexe à cause de la densité de l'information (beaucoup d'information en peu de mots). Avant de commencer à lire, il planifie sa lecture avec l'aide des élèves. Il prête une attention particulière à l'encadré qui fournit des informations de base pour mieux comprendre le message de l'auteur.

L'enseignant commence à lire. Lorsqu'il arrive à un passage qui pourrait provoquer un bris de compréhension chez les élèves, il s'arrête et verbalise la démarche qu'il utilise pour surmonter ce bris.

> […] « L'arrivée du général entraîne un branle-bas qui nous prive non seulement de trois chambres à coucher, de la salle de jeux, du salon, de la salle à manger, mais aussi du garage où, parmi les toiles d'araignées et les nids de souris, j'ai aménagé avec mes amis une cachette secrète. »
>
> Tiré de : *Signet, Français 5ᵉ année, Livre A*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1998, page 82.

▷ **Je reconnais qu'il y a un bris de compréhension.**

Ex. : Je ne suis pas certain d'avoir tout compris. Qu'est-ce qui était important dans cette phrase?

▷ **J'identifie la source du problème.**

Ex. : La phrase est tellement longue que j'ai fini par en oublier le début. Il y a également quelques mots que je ne comprends pas, par exemple, « branle-bas ».

▷ **Je dois trouver un moyen pour comprendre cette phrase.**

Ex. : Je vais commencer par la relire lentement, par sections, et redire dans mes mots ce que j'ai compris.

« L'arrivée du général entraîne un branle-bas » – C'est la guerre et le général de l'armée arrive. Je ne sais pas ce que le mot branle-bas veut dire. Je verrai plus tard si c'est important.

« qui nous prive » – Je ne sais pas ce que ça veut dire et je ne sais pas de qui on parle quand on dit « nous ». Je vais continuer à lire.

« non seulement » – Ça veut dire pas juste ça.

« de trois chambres à coucher, de la salle de jeux, du salon, de la salle à manger » – Ça, c'est facile, ce sont des pièces dans une maison.

« mais aussi » – Ces deux mots-là vont avec le « non seulement » de tout à l'heure. Ça veut dire qu'il y aura autre chose.

« du garage » – Alors pas seulement les pièces de la maison, mais aussi le garage.

« où, parmi les toiles d'araignées et les nids de souris, » – Dans le garage, il y a donc des toiles d'araignées et des nids de souris.

« j'ai aménagé avec mes amis une cachette secrète. » – Dans le garage, le petit gars a une cachette qu'il partage avec ses amis. Le « nous », ça voulait donc dire le petit gars qui parle et ses amis.

J'ai compris bien des choses, mais pas tout. Je vais revenir à ce qu'on a dit lorsqu'on faisait des prédictions sur le contenu du texte. On avait dit que les gens de l'armée prenaient les maisons des gens pour s'y installer. Ça doit être ça qui est arrivé. Je vais relire une dernière fois en pensant que le général est venu prendre leur maison.

L'enseignant relit cette partie du texte en tenant compte des nouvelles informations et reformule à sa façon ce qu'il a compris.

Ensuite, il revoit avec ses élèves toutes les stratégies qu'il a utilisées pour comprendre cette phrase complexe. Il met l'accent sur le fait que, parfois, on a besoin de plus d'un moyen pour bien comprendre. Il inscrit ces informations dans un tableau qu'il utilisera pour aider les élèves à organiser leurs connaissances sur les stratégies de lecture.

Exemple de tableau :

BRIS	Solutions pour surmonter un bris de compréhension
Mot	
Phrase (idée)	• Séparer les phrases par sections et expliquer ce que chaque section veut dire. • Émettre des hypothèses à partir de ce que l'on sait déjà sur le contenu. • Relire la phrase au complet.
Entre les phrases	

Fr — **Q U O I** — **Imm**

6e	Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan] pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information].	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à trouver un moyen d'organiser l'information lue pour mieux la retenir, tout en tenant compte de la spécificité de la tâche.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour mettre en évidence les liens entre les éléments d'information et en facilitant ainsi sa compréhension et la rétention de l'information.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand la tâche qui suit la lecture exige de dégager les informations essentielles ou d'établir des liens entre les éléments d'information;
- quand le texte inclut plusieurs catégories d'information;
- quand le texte fournit beaucoup d'informations.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a retenu peu d'information en raison du fait qu'on n'a pas pris de notes ou qu'on n'a fait aucun plan pour organiser l'information.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- **sélectionner l'information pertinente;**
- **organiser l'information selon un schéma créé ou fourni, ou encore selon la structure du texte.**

Mise en situation

Après avoir prévu un moyen de prendre ou d'organiser des notes à partir d'un texte qui donne les consignes pour construire et faire des expériences avec des appareils volants, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il se sert du moyen prévu pour organiser l'information au fur et à mesure qu'il lit le texte.

Modelage

L'enseignant utilise le schéma qu'il avait élaboré lors de la planification. Il le remplit au fur et à mesure qu'il repère l'information à retenir.

Je lis en gardant en tête mon intention de lecture et la structure identifiée du texte.

Jusqu'où iront nos appareils volants?

1. D'après toi, que feras-tu le mieux : créer ces appareils ou les faire voler? Pourquoi?
2. Construis 10 appareils volants en fixant des bandes de papier à une paille, avec du ruban adhésif. Chacun doit être différent.
3. Donne un nom à chaque appareil. Prédis lequel franchira :
   - la plus grande distance;
   - la plus petite distance.
4. Trace une ligne de départ. Fais voler chaque appareil 3 fois. Estime, en centimètres, la distance entre la ligne de départ et l'endroit où l'appareil atterrit. Ensuite, mesure cette distance. Inscris les distances sur un tableau. Compare-les. Tes prédictions étaient-elles justes?
5. …

Tiré de : *Interactions 4*, Les Éditions de la Chenelière, 1998, page 161.

Je reformule ce que j'ai lu pour vérifier si j'ai compris.

Ex. : Au numéro 1, je dois faire un choix et l'expliquer. Je ne peux décider tout de suite, car je ne sais pas encore si les appareils volants sont difficiles à construire et ce qu'il faut faire pour les faire voler.

J'écris dans mon schéma ce que j'ai retenu.

Ex. : Alors, dans mon schéma, au numéro 1, je vais écrire :

1. *Choisir : construire ou faire voler.*

Je continue à lire.

Ex. : On devrait m'indiquer comment construire ces appareils et comment les faire voler. Au numéro 2, on me dit que je dois construire 10 appareils volants différents, avec une paille et des bandes de papier. Alors, dans mon schéma, au numéro 2, je vais écrire :

2. *Faire 10 appareils volants.*

Et sous « matériel », je vais écrire :

- *10 pailles,*
- *des bandes de papier,*
- *du ruban adhésif.*

L'enseignant continue à lire le texte et à noter les informations dans son schéma, en utilisant les mots clés.

Exemple de schéma séquentiel

Titre :

Matériel	

Étapes	Actions
Étape 1	
Étape 2	
Étape 3	
Étape 4	
Étape 5	
Étape 6	
Étape 7	

Fr | QUOI | Imm

7e Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire. 7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à reconnaître qu'on adapte sa manière de lire en tenant compte du texte à lire (roman, article de journal, directives, etc.) et de son intention de lecture (s'informer, se divertir, suivre des consignes, etc.).

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'être efficace dans l'utilisation de son temps et de mieux répondre aux exigences de la tâche.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on constate que sa façon de lire ne répond pas à ses besoins;
- quand on s'aperçoit qu'on perd du temps en s'attardant à des informations secondaires.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- **adopter une manière de lire en rapport avec les buts visés** (par exemple, la lecture d'un journal diffère de la lecture d'un texte scientifique dense ou de celle d'un roman);
- **ajuster ou modifier sa façon de lire, si la manière choisie ne donne pas les résultats escomptés ou qu'elle ne répond pas suffisamment à ses besoins.**

Mise en situation

Lors de la planification de leur projet de recherche, des élèves ont déterminé comment ils aborderaient la lecture de chacune des ressources qu'ils ont à leur disposition. Ils sont maintenant prêts à consulter diverses sources d'information. Afin de développer chez ses élèves l'habileté à recueillir, de la façon la plus efficace possible, les renseignements pertinents à leur recherche, l'enseignant modèle pour eux la démarche qu'il utilise.

Modelage

Après avoir déterminé comment il abordera la lecture de chaque ressource, l'enseignant démontre à ses élèves comment il modifie sa lecture en fonction de ses attentes et de la source d'information sélectionnée.

▷ A. **Si c'est un article**, je mets en application la façon de lire que j'avais déterminée lors de la planification. **Je lis rapidement l'introduction et la conclusion** afin de voir si cet article traite précisément des aspects identifiés (ex. : les habitants de la région du Yang Tsê Kiang).

- **Si c'est le cas**, je fais une **lecture rapide** de quelques paragraphes pour confirmer si la ressource est valable.
  ⇓
  Si c'est le cas, je mets l'article de côté pour ma recherche.

  Je reprends le même processus à partir de **A** ou de **B** pour identifier d'autres ressources qui pourraient m'aider à **approfondir** mon sujet.

- **Sinon**, je laisse l'article de côté et je reprends le processus avec un autre article.

B. **Si c'est un livre**, je consulte la **table des matières** pour savoir où se trouve le chapitre qui m'intéresse. Je lis les **sous-titres** et je vérifie s'il y a des sections qui traitent des aspects identifiés.

- **Si c'est le cas**, je fais une lecture rapide de quelques paragraphes pour confirmer si la ressource est valable.
  ⇓
  Si c'est le cas, je mets la ressource de côté pour ma recherche.

  Je reprends le même processus à partir de **A** ou de **B** pour identifier d'autres ressources qui pourraient m'aider à **approfondir** mon sujet.

- **Sinon**, je laisse l'article de côté et je reprends le processus avec un autre livre.

▷ **Je lis attentivement seulement les ressources que j'ai jugées pertinentes.**

Ex. : Je lis les articles et les sections de livres qui m'ont paru utiles dans le cadre de cette recherche. Je décide si je dois lire au complet la section identifiée, cela veut dire que je m'interroge afin de déterminer si l'information répond vraiment à mon intention de lecture.

7e ⇨ Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.

Utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite. ⇦ 8e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à trouver l'idée principale d'un paragraphe ou d'un texte quand l'auteur ne la formule pas explicitement, mais la suggère par divers indices.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'établir des liens entre les éléments d'information, de mieux saisir ce qu'on lit et de faciliter la rétention de l'information importante.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant **toute lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand la tâche exige un niveau de compréhension approfondie;
- quand on lit des textes ou des passages informatifs dont l'idée ou les idées principales sont suggérées de façon subtile, mais ne sont pas formulées par l'auteur;
- quand la tâche qui suit exige de dégager l'idée ou les idées principales d'un texte et que ces idées ne sont pas toujours évidentes;
- quand il faut lire « entre les lignes » pour comprendre le sens réel du message.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas compris le message caché d'un texte;
- on a seulement retenu les éléments concrets du texte lu en ignorant plusieurs aspects importants que l'auteur avait suggérés de façon plus subtile.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- **dégager le sujet de chaque paragraphe/séquence du texte;**
- **dégager ce que les phrases du paragraphe/de la séquence ont en commun** (aspects traités) ou, si l'information n'est pas explicite,
- **tenter de lire entre les lignes tout en s'appuyant sur les indices fournis dans le texte;**
- **formuler une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel;**
- **déterminer si les autres idées du texte appuient cette information et si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée qu'on considère comme principale. Sinon, chercher une autre idée importante et reprendre le processus;**
- **poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que, parfois, les textes qu'il propose aux élèves présentent des paragraphes dont l'idée principale n'est pas toujours explicite. Il veut donc montrer aux élèves comment il fait pour trouver l'idée principale d'un paragraphe lorsqu'elle est implicite.

Modelage

L'enseignant choisit un texte dont les idées principales ne sont pas facilement identifiables dans chaque paragraphe. Il modèle pour eux comment il identifie l'idée principale lorsqu'elle est implicite. Il planifie avec eux sa lecture en précisant l'intention de communication et en faisant des prédictions à partir des indices fournis.

« (1) Le vautour est un rapace. (2) On le trouve habituellement dans les pays tropicaux. (3) Il se nourrit entre autres de différents petits animaux qui peuvent endommager les récoltes des cultivateurs. (4) Là où il y a des vautours, les récoltes sont habituellement plus abondantes. (5) Le vautour est particulièrement utile dans ces pays parce qu'il mange également les animaux morts en décomposition.

(6) Ce faisant, il empêche les odeurs nauséabondes de se répandre. (7) Il réduit aussi les chances que des maladies infectieuses se propagent. (8) Le vautour est un charognard. »

Tiré de : *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, page 11.

▷ **Je lis tout le paragraphe, puis je me pose la question suivante pour trouver le sujet du paragraphe :** De quoi parle-t-on dans ce paragraphe?

Ex. : Toutes les informations que l'on donne se rapportent au vautour. Le sujet, c'est le vautour.

▷ **Je relis ensuite les phrases pour trouver ce que ces phrases ont en commun.**

Ex. : Les phrases 3, 4, 5 , 6 et 7 parlent des services que le vautour rend aux êtres humains. Les phrases 1, 2 et 8 ne sont pas reliées directement entre elles parce qu'elles traitent d'aspects différents.

▷ **Je formule une phrase qui résume l'idée du paragraphe.**

Ex. : La phrase pourrait ressembler à ceci : « Les vautours rendent de nombreux services aux êtres humains. »

L'enseignant poursuit sa lecture en tenant compte des informations retenues.

8e ⇨ Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension. ⇦ 7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire le transfert des connaissances qu'on a dans une langue autre que celle du texte pour mieux saisir et mieux retenir ce qu'on lit.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour résoudre certaines difficultés de compréhension en ce qui a trait à la structure de phrase ou au sens de certains mots utilisés dans un texte écrit en français. Les habiletés à transférer d'une langue à l'autre peuvent être plus globales, à savoir le processus de lecture adopté pour comprendre un texte et/ou les méthodes de recherche, de prise de notes ou d'organisation de l'information.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de résoudre une difficulté de compréhension;
- avant de faire appel à un dictionnaire;
- quand le texte comprend des mots inconnus/des structures qui ressemblent à des mots/des structures qu'on utilise dans une autre langue;
- quand on veut vérifier sa compréhension d'un mot inconnu ou d'une structure de phrase moins usuelle.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pensé à faire le lien entre les structures ou les mots communs à deux ou à plusieurs langues connues et qui pourraient fournir des pistes de compréhension.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- **repérer l'élément qui cause problème** (ex. : « fortune », « pauvreté »);
- **établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues** (ex. : « fortune », « poverty ») **ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue;**
- **reconstruire le sens du mot/de l'information en question;**
- **vérifier si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.**

Mise en situation

Bien des élèves évoluent sous l'influence d'une autre langue qu'ils connaissent et utilisent au quotidien, ce qui explique certaines frustrations et difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer clairement leurs pensées. Ils pensent souvent que ceux qui connaissent et utilisent une seule langue à l'école réussissent mieux dans leurs études. Ils ne deviennent conscients que plus tard dans leur vie des avantages que la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue leur confère. Parfois, ils ne prennent pas conscience du tout des transferts linguistiques réciproques qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre et de l'ouverture que cela peut leur donner sur les plans personnel et professionnel.

Modelage

Pour que ses élèves tirent profit de la connaissance d'une autre langue, plutôt que de considérer ce fait comme un obstacle à leur réussite dans la communication écrite et orale, un enseignant se décide à modeler pour eux comment il transfère ses connaissances de l'anglais pour mieux comprendre le message qui lui est communiqué en français. Pour ce faire, l'enseignant se sert d'un texte qu'il lit avec ses élèves, en s'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

Je repère le mot/la structure que je ne comprends pas.	Je pense à un mot/une structure qui ressemble à un mot/une structure propre à l'autre langue que je connais.	Je reconstruis le sens du mot/de l'information en question.
Ex. : « Le danger plane au-dessus des collines. » – je sais que j'ai déjà rencontré le mot « plane » comme verbe, mais je ne me souviens pas de son sens. ⇨	Ce mot s'écrit comme le mot anglais « plane » qui veut dire ***avion***. ⇨	Alors, ça veut sûrement dire que le danger vole au-dessus des collines.
Ex. : « J'ai l'impression que le calme revient lentement. On n'entend plus les fortes explosions terrifiantes d'obus ni les détonations. » – Je ne connais pas les mots « terrifiantes », « obus » et « détonations ». ⇨	Je sais qu'en anglais le mot « terrifying » signifie ***effrayant***; le mot « obus » ne m'est pas familier, par contre « détonation » existe sous la même forme en anglais et la signification en est probablement la même : ***bruit violent*** comme celui d'une bombe. L'***obus*** pourrait donc être une sorte de bombe. ⇨	Alors, si je comprends bien, l'auteur du texte essaie de me suggérer que l'atmosphère est calme de nouveau (« le calme revient »), qu'on n'entend plus les effrayantes explosions ni le bruit énorme des bombes.
Ex. : « Juste une rafale, puis le silence se refait très vite. Maman se désespère, mais papa essaie de la rassurer. » – Je ne connais pas les mots « rafale », « se désespère » et « rassurer ». ⇨	Je ne connais pas le mot « rafale », mais la suite de la phrase m'indique que ce mot s'oppose d'une certaine façon au mot « silence ». C'est peut-être une autre bombe. Je vais noter le mot et le chercher dans le dictionnaire; « se désespère » ressemble au mot anglais « despair », ça doit avoir le même sens : ***désespoir, découragement***; le mot « rassurer» fait penser au mot anglais « reassure », qui veut dire ***encourager***, ***réconforter***. ⇨	Alors, en pensant au sens de l'idée, ce qui arrive, c'est encore le bruit d'une bombe, suivi du calme. La mère de celui qui communique le message est découragée, mais son mari l'encourage et la réconforte.

Je vérifie si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.

Ex. : En faisant un retour mental sur ce que j'ai compris, cela a l'air d'être logique dans le contexte du texte. Je poursuis la lecture en procédant de la même manière avec le reste du texte.

Fr **QUOI** Imm

8e ⇨ Utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions.

Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses. ⇦ 9e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se servir de ses connaissances ou de certains mots clés qui accompagnent les énoncés exprimant des faits, des opinions et des hypothèses pour faire la distinction entre ce qui est factuel et peut être prouvé et ce qui n'est qu'une façon personnelle, subjective de penser.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de devenir plus critique face à ce qu'on lit et de discerner ce qui est factuel de ce qui ne l'est pas.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on lit des publicités, des articles de journaux ou d'autres types de textes présentant les opinions d'un auteur;
- quand on veut se faire une opinion sur les informations ou sur les idées présentées par l'auteur d'un texte;
- quand la tâche exige une étude critique d'un texte informatif.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était porté à croire les événements décrits dans un texte pour constater plus tard que l'auteur les avait présentés dans une perspective personnelle et relativement biaisée;
- on a pris pour des faits (réalités objectives) des énoncés qui étaient de simples opinions ou hypothèses émises par l'auteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **être conscient que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, alors que les opinions ou les hypothèses sont des énoncés qui ne peuvent pas être prouvés hors de tout doute**;
- **reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité** (ex. : « Honoré de Balzac est un écrivain français »), **alors que d'autres sont d'ordre subjectif** (ex. : « Honoré de Balzac est le plus grand écrivain français »; « Les personnes âgées n'acceptent pas le phénomène hip-hop parce qu'elles ne comprennent pas sa subtilité. »);
- **reconnaître que certains mots et expressions annoncent une hypothèse** (9e imm) : « Le ciel est couvert de nuages. Je me demande s'il va pleuvoir ce soir. »;
- **repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité (ou l'hypothèse** [9e imm]);
- **utiliser ces indices pour départager les faits des opinions (et les faits des hypothèses** [9e imm]).

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves n'arrivent pas toujours à discerner entre ce qui est factuel et ce qui représente une façon subjective de voir certaines réalités. Il se propose donc de leur faire découvrir quelques indices dont ils pourraient se servir pour faciliter cette distinction.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant se sert d'un court article sur le phénomène hip-hop, afin de modeler pour ses élèves comment il reconnaît les indices qui aident à distinguer les faits des opinions et des hypothèses. Pour ce faire, il lit le texte en s'arrêtant de temps en temps pour faire place à ses commentaires.

Avant la lecture

L'enseignant fait d'abord un remue-méninges pour amener ses élèves à se rappeler des exemples de faits, d'opinions et d'hypothèses rencontrés lors de situations antérieures d'apprentissage; cette discussion en grand groupe vise à rendre les élèves conscients que **les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, alors que les opinions sont des énoncés qui ne peuvent pas être prouvés hors de tout doute**. L'enseignant peut aussi proposer des exemples et des contre-exemples de faits et d'opinions afin de faire ressortir les caractéristiques de chacun et les moyens de les différencier. Même si, pour le moment, cette distinction peut s'avérer encore abstraite, cela crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

Pendant la lecture

▷ **Je reconnais que certains énoncés sont neutres et je repère les indices qui signalent la neutralité.**

Ex. : « Le hip-hop est un mode de vie qui comprend la danse, les arts visuels, la poésie et la musique. » – Je remarque qu'il n'y a aucun adjectif qualificatif dans cet énoncé, ce qui me confirme la neutralité du message.

– Qu'est-ce que je pense de cet énoncé? Est-il vrai? ⇨ Je pense que oui.

– Pourrais-je me tromper? ⇨ Non, parce que l'évolution historique de ce phénomène a mené à cette conclusion.

– Est-ce que la réalité décrite dans cet énoncé peut être prouvée? ⇨ Oui, par exemple, on sait bien que la danse qui caractérise ce phénomène, c'est surtout du break dancing et d'autres mouvements. Ensuite, la poésie est récitée en voix hors champ et elle est accompagnée d'une musique scandée surnommée « rap ». Le graffiti est une façon visuelle de s'exprimer sur les lieux publics de certains adeptes de ce phénomène.

Je reconnais que d'autres énoncés sont subjectifs et je repère les indices qui signalent la subjectivité.

Ex. : « C'est un phénomène qui prône la violence » ; « Si on porte une casquette et qu'on a des pantalons larges, on est adepte de la philosophie du hip-hop. »

– Qu'est-ce que je pense de ces énoncés? Sont-ils vrais? ⇨ Je ne pense pas que le hip-hop soit un phénomène qui prône la violence. Cela peut être ce que pensent certaines gens. C'est vrai que les paroles des chansons hip-hop font souvent référence à la violence, mais, à mon avis, c'est au sens figuré plutôt qu'au sens propre. Ce sont des chansons qui dénoncent certains aspects et qui décrivent une certaine réalité telle qu'elle est vue par ses adeptes. Ensuite, en ce qui concerne le deuxième énoncé, je peux dire que ceux qui pratiquent la planche à roulettes portent souvent des casquettes et des pantalons larges, sans-nécessairement être adeptes du hip-hop.

– Est-ce que ces énoncés sont valables pour tout le monde et personne ne peut nier leur réalité? ⇨ Comme ces énoncés expriment seulement le point de vue de certaines personnes, ils ne sont vrais que pour ces personnes-là. Ce sont donc des énoncés <u>subjectifs</u>.

J'utilise ces indices pour départager les faits des opinions.

Ex. : Alors, si un énoncé exprime une réalité valable pour tout le monde et que personne ne puisse prouver le contraire, c'est un fait. Par contre, quand c'est un énoncé dont la réalité ne peut être prouvée hors de tout doute et qui représente ce que pense un individu ou un groupe de gens, c'est une opinion.

▷ **Je reconnais que certains mots et expressions annoncent une hypothèse.**

Ex. : « Selon l'évolution de ce phénomène et le nombre de jeunes qui en sont adeptes, il durera encore vingt ans. »

– Qu'est-ce que je pense de cet énoncé? Est-il vrai? ⇨	Je ne sais pas encore. Le temps le prouvera. On a besoin de voir ce qui se passe pendant vingt ans pour confirmer la réalité de cet énoncé.
– Est-ce que cet énoncé est valable pour tout le monde et personne ne peut nier sa réalité? ⇨	Il se peut qu'en vingt ans, cet énoncé s'avère exact ou, au contraire, qu'il se révèle faux. On vivra et on verra.

▷ **J'utilise ces indices pour départager les faits des hypothèses.**

Ex. : Alors, si un énoncé exprime une réalité valable pour tout le monde et que personne ne peut prouver le contraire, c'est un fait. Par contre, quand c'est un énoncé dont la réalité sera confirmée ou infirmée une fois que l'intervention d'autres facteurs permet de la vérifier, c'est une hypothèse.*

* Le *Petit Robert* définit l'hypothèse comme étant une proposition dont la réalité est admise provisoirement avant d'être soumise au contrôle de l'expérience.

Fr	QUOI	Imm
8e	Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information.	8e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à trouver une méthode ou un moyen efficace de noter toute information lue qui s'avère importante pour réaliser la tâche qui suivra la lecture ou pour toute autre utilisation ultérieure.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de retenir l'information et de soutenir sa compréhension. Elle sert également à repérer rapidement l'information pertinente ou utile déjà sélectionnée lors de la lecture.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand la tâche qui suit exige que l'on dégage de l'information précise et complète;
- quand le contenu du texte semble complexe ou présente plusieurs informations nouvelles;
- quand l'information du texte est dense.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a dû relire certains passages plusieurs fois pour dégager l'information;
- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante dans un texte;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait la lecture parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir évalué la nécessité de prendre des notes et choisi la meilleure façon de le faire (planification de la lecture) :

- **lire le texte et dégager les informations qui répondent à l'intention de communication**;
- **annoter ou écrire l'information importante en style télégraphique** (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);
- **noter les liens entre les éléments d'information**;
- **continuer de cette façon jusqu'à la fin de la lecture**.

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à retenir ou à bien organiser l'information fournie dans un texte, en raison du fait qu'ils ne prennent pas de notes ou, s'ils le font, la façon utilisée n'est pas toujours efficace (phrases complètes, informations superflues ou mal organisées, etc.).

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves sa façon de **prendre des notes efficacement**. Pour ce faire, il se sert d'un texte sur la vie et l'évolution d'une personnalité* bien connue.

* Les élèves francophones profiteraient davantage de cette activité si la personnalité choisie était franco-canadienne. Ceci permettrait d'ajouter à ce RAS une valeur culturelle.

▷ **Je lis le texte et je dégage l'information à retenir en tenant compte de la tâche qui suit la lecture.**

Ex. : Je viens de lire des renseignements sur la date et sur le lieu de naissance de X. On me donne plusieurs détails sur les membres de sa famille et une description du paysage entourant la maison où il est né. Compte tenu des questions auxquelles je dois répondre après la lecture, je dois nécessairement retenir le lieu exact et l'année de sa naissance ainsi que la position sociale de sa famille. Je vais donc noter quelques mots clés seulement par rapport à ces aspects-là, en laissant de côté les autres détails.

▷ **Je prends des notes en style télégraphique.**

Ex. : Comme la tâche me demande de retenir plusieurs informations précises par rapport à divers aspects de la vie et de l'évolution de X, je vais noter les renseignements fournis sur ces aspects en utilisant des mots clés, et je vais organiser l'information sous des catégories distinctes, par exemple :

Date de naissance : 18...
Lieu : Y, petit village, sud du Québec
Condition sociale : famille nombreuse, revenu moyen, condition modeste
Personnalité : timide, hypersensible, solitaire, renfermé → sa sœur aînée → sa seule confidente
Premiers succès : etc.
Réalisations qui l'ont rendu célèbre : etc.

J'utilise aussi des autocollants sur lesquels je note quelques mots clés m'aidant à repérer plus facilement l'information recherchée; ces notes vont me servir après la lecture, quand je réaliserai la tâche.

▷ **Je note les liens entre les éléments d'information.**

Ex. : père autoritaire → manque de confiance; timide → peu d'amis → sa sœur → sa seule confidente.

▷ **Je continue de cette façon jusqu'à la fin de la lecture.**

Ex. : Je pourrais également faire un schéma et noter les informations dans les catégories appropriées. Au besoin, si cela s'avère nécessaire, je pourrais ajouter d'autres catégories, au fur et à mesure de la lecture.

QUOI

Fr		Imm
8e	Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif.	8e
10e	Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif.	10e
11e	Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique.	11e
12e	Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif.	12e

Définition du RAS : Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte (*descriptif [8e], explicatif [10e], analytique [11e], argumentatif [12e]*) consiste à se servir de ce qu'on sait déjà sur la structure d'un texte pour délimiter son champ de concentration et soutenir sa compréhension.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la compréhension du message de l'auteur et la sélection de l'information à retenir.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut prendre des notes pour retenir l'information essentielle du texte lu;
- quand on veut comprendre davantage l'intention de l'auteur.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à retenir l'information essentielle;
- on n'est pas arrivé à saisir le message de l'auteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se rappeler ce qu'on sait sur le texte**
  - *descriptif (8e)* – mention du sujet de description au début du texte et traitement de quelques aspects du sujet (caractéristiques) dans le développement
  - *explicatif (10e)* – questionnement de l'auteur suivi de phrases explicatives
  - *analytique (11e)* – thème et problématique, différents points de vue, conclusion renfermant l'opinion de l'auteur ou une synthèse des idées
  - *argumentatif (12e)* – sujet, thèse et contre-thèse; argument et contre-arguments;
- **repérer les éléments propres au type de texte auquel on a affaire et reconnaître l'ordre de présentation de ces éléments;**
- **établir des liens entre ces éléments;**
- **reconnaître la position de l'auteur face à l'information fournie dans le texte;**
- **dégager la conclusion ou la synthèse du texte.**

Note : *En situation réaliste d'enseignement, l'utilisation des stratégies se rapportant à l'organisation de divers types de textes ne peut être isolée des techniques dont se sert l'auteur afin d'organiser son texte. Par conséquent, la manière d'aborder l'étude de ces types de textes se retrouve illustrée dans la mise en situation et le modelage proposés aux pages suivantes (p. 96 – 98).*

Fr	QUOI	Imm
8e ⇨	Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension.	⇦ 10e
10e	Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension.	10e
12e	Faire appel à ses connaissances des procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension.	12e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se servir de ce qu'on sait déjà sur les techniques utilisées par l'auteur pour tel ou tel type de texte pour mieux délimiter son champ de concentration et mieux retenir l'information.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de développer son esprit critique et d'analyse en ce qui a trait aux moyens utilisés par l'auteur pour créer certains effets et envoyer certains messages.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de délimiter son champ de concentration;
- quand on veut reconstruire le sens d'un texte (à partir des aspects essentiels);
- quand on a besoin d'analyser ou de faire un résumé du texte ou encore, de présenter sa position face à l'information lue.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à saisir la perspective adoptée dans le texte qu'on lisait;
- on a eu du mal à analyser le texte;
- on avait des difficultés à distinguer les informations essentielles des informations accessoires ou à différencier les faits des opinions.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se rappeler les techniques propres à un texte**
  - *descriptif (8e fr, 10e imm)* – continuité, progression, insertion de passages de divers types de textes pour susciter un intérêt particulier, présence du discours direct ou du discours rapporté;
  - *explicatif (10e)* – définition, comparaison, reformulation, exemples
  - *argumentatif (12e)* – réfutation, explication argumentative, démonstration
- **repérer des exemples concrets d'utilisation de ces procédés par l'auteur;**
- **établir des liens entre ces éléments;**
- **analyser le texte en fonction de ces procédés;**
- **recueillir l'information importante;**
- **utiliser l'information recueillie pour reconstruire le texte;**
- **dégager la conclusion ou la synthèse du texte.**

Mise en situation

Lors de diverses situations de lecture, un enseignant constate que plusieurs de ses élèves éprouvent des difficultés à délimiter et/ou à retenir les aspects essentiels d'un texte pour en faire l'analyse ou même pour prendre position face au message transmis par l'auteur. Il sait que ses élèves connaissent la structure et les techniques utilisées par les auteurs dans divers types de textes tels que le texte descriptif, explicatif ou argumentatif, mais qu'ils ont encore du mal à s'en servir pour recueillir l'information importante.

Modelage

L'enseignant se propose de montrer à ses élèves comment il se sert des procédés du texte explicatif pour retenir les éléments les plus importants. Pour ce faire, il choisit la lecture d'un texte explicatif intitulé « Feu d'artifice en forêt » (*Signatures, Français 3e secondaire*). Il fait la lecture du texte en s'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

Avant la lecture

▷ **Je me rappelle d'abord la structure et les procédés propres à un texte explicatif.**
Je sais que, lorsqu'il s'agit d'un texte explicatif :

1. l'auteur fait d'abord une courte **introduction** qui annonce le sujet;
2. ses commentaires conduisent de façon naturelle vers une ou plusieurs **questions** qu'on se pose à propos du sujet et auxquelles la suite du texte va habituellement répondre;
3. l'auteur fournit ensuite des **définitions**, des **reformulations**, des **exemples** et des **comparaisons** pour répondre aux questions qu'on s'est posées préalablement (procédés explicatifs); les exemples fournis s'accompagnent souvent d'**illustrations**;
4. le texte finit par une **conclusion** où l'on fait la synthèse des renseignements fournis.

Pendant la lecture

▷ **Je lis en repérant et en notant en style abrégé les éléments concrets d'utilisation de ces procédés dans le texte. J'établis des liens entre ces éléments.**

Ex. : Le sujet est *la coloration des feuilles à l'automne* et **la question** qui se pose est à **quoi est dû ce déploiement de couleurs**. L'explication du phénomène commence par la **définition** de la chlorophylle : « La chlorophylle est un pigment qui capte l'énergie de la lumière solaire. ». Cette définition me servira probablement à mieux comprendre la suite du texte.
En continuant la lecture, j'obtiens des **explications** : « … la diminution de la photopériode, c'est-à-dire de la durée du jour, entraîne un ralentissement de la circulation de la sève. ». L'expression « c'est-à-dire » m'indique que le mot mentionné avant (« photopériode ») est **reformulé** de manière plus accessible. D'autres explications se succèdent.

On donne ensuite des **exemples** qui précisent et concrétisent ce qui a été dit : « Il n'y a pas beaucoup d'arbres qui produisent des anthocyanes. Cependant, l'érable, qui produit des sucres en abondance, fabrique des anthocyanes à l'automne. [...] Toutefois, différentes variétés d'érables, comme l'érable noir, l'érable argenté et l'érable négundo, ne produisent pas d'anthocyanes, de sorte que leurs feuilles n'arborent pas de teintes rouges. On voit alors apparaître des pigments jaunes, cachés jusqu'alors par la chlorophylle. ». Le texte est aussi accompagné d'**illustrations** de feuilles de différentes couleurs allant progressivement du vert vers le rouge. Ces photos me permettent de visualiser et de comprendre plus facilement le phénomène illustré, etc.

Le texte finit par une phrase qui résume les renseignements obtenus au cours de la lecture : « Le déploiement et la variété des couleurs automnales **résultent donc** d'une chaîne de réactions chimiques qui révèlent l'adaptation des arbres aux variations climatiques. ». La présence des mots « résultent » et « donc » indique qu'il s'agit bien d'une conclusion.

▷ **J'analyse le texte et je recueille l'information importante en fonction de ces procédés.**

Ex. : En analysant le texte, je tiens compte du sujet (la coloration des feuilles à l'automne), de la **question de base** (pourquoi ont-elles toutes ces couleurs?), de la **définition** de la chlorophylle et de plusieurs **explications** (le raccourcissement des journées et le froid font que la chlorophylle ne se régénère ni ne cache plus les pigments jaunes ou bruns présents dans les feuilles; de plus, les feuilles stockent, pendant l'été, du sucre qui se transforme en pigments rouges ou violets) accompagnées d'**exemples** et d'**illustrations**, etc.

▷ **J'utilise l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte**

Ex. : Le coloris des feuilles en automne est dû à des facteurs naturels reliés au raccourcissement de la journée, à l'incapacité de la chlorophylle de cacher les pigments et au surplus de sucre stocké par les feuilles pendant l'été.

▷ **Je dégage la conclusion ou la synthèse du texte**

Ex. : L'auteur conclut de façon synthétique que les facteurs qui déterminent la coloration des feuilles à l'automne sont principalement reliés à des réactions chimiques dues à leur tour à des modifications climatiques.

Note : *Ce modelage peut également servir de guide pour modeler l'appel aux connaissances des procédés propres aux autres types de texte (descriptif, argumentatif, etc.).*

Fr		Imm
9e	Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension.	9e
10e ⇨	Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension.	⇦ 9e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à être prêt à reconnaître et à modifier ses connaissances préalables ou les hypothèses émises en cours de lecture, si elles sont infirmées par les informations nouvelles fournies dans le texte. Le *Petit Robert* définit l'hypothèse comme une proposition dont la réalité est admise provisoirement avant d'être soumise au contrôle de l'expérience.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de résoudre certains problèmes de compréhension causés par des connaissances erronées ou des hypothèses non fondées.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on constate que l'information lue ne correspond pas à ce qu'on croyait connaître sur le sujet ou qu'elle s'éloigne de ses prédictions;
- quand on veut clarifier certaines ambiguïtés causées par des prédictions ou des connaissances antérieures erronées.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mal interprété un texte en se basant sur des connaissances antérieures erronées, mais profondément ancrées dans sa tête;
- on s'est éloigné de l'idée directrice du texte à cause d'hypothèses totalement ou partiellement erronées.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier l'information nouvelle qui pose un problème;**
- **reconnaître que ce qu'on savait/prédisait ne correspond pas ou correspond partiellement à l'information fournie par l'auteur;**
- **corriger ses connaissances/hypothèses erronées à partir de la nouvelle information;**
- **émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur l'information lue;**
- **valider les nouvelles connaissances/hypothèses à partir du contexte;**
- **modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances;**
- **poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices ou de nouvelles connaissances.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves comprennent parfois mal un texte ou interprètent de façon erronée certaines informations. En essayant de trouver la source de ce problème, il en arrive à la conclusion que les élèves ont souvent des connaissances partiellement ou totalement erronées sur divers aspects du sujet et que ces connaissances sont si profondément ancrées dans leur tête qu'elles nuisent à l'acquisition/l'intériorisation de nouvelles connaissances. Il constate que cela est souvent dû au fait que ses élèves ne modifient pas leurs hypothèses au cours de la lecture, quand celles-ci sont démenties par la nouvelle information.

Modelage

Afin d'aider ses élèves à résoudre ce problème, l'enseignant se propose, par le biais d'un modelage, de leur montrer comment il revient, au cours de la lecture d'un texte, sur ses connaissances antérieures/hypothèses en les modifiant si elles se révèlent erronées ou non fondées. Pour ce faire, il choisit la lecture d'un texte sur les jumeaux identiques.

▷ **Je repère l'information nouvelle qui pose un problème.**

Ex. : « Les gens qui ont exactement les mêmes gènes que d'autres sont des jumeaux identiques. Leur corps est pareil en tout, mais cela ne veut pas dire qu'ils pensent de la même façon, qu'ils ont les mêmes goûts ou qu'ils réagissent de la même manière devant diverses situations. »

▷ **Je me rends compte que ce que je pensais savoir ne correspond pas ou correspond partiellement à l'information fournie par l'auteur.**

Ex. : Je ne savais pas que ces gens ont les mêmes gènes; je pensais qu'ils avaient la même façon de penser et de réagir et que leurs goûts étaient habituellement identiques.

▷ **Je corrige mes connaissances erronées à partir de la nouvelle information.**

Ex. : Alors, ce que je sais maintenant est différent de ce que je savais, c'est-à-dire que les jumeaux ont les mêmes gènes, mais leur caractère peut être totalement différent. Ce sont deux personnes distinctes.

▷ **J'émets de nouvelles hypothèses à partir de l'information lue.**

Ex. : Le texte va probablement me fournir des renseignements sur ce qui rend les jumeaux différents.

▷ **Je valide mes nouvelles connaissances/hypothèses à partir du contexte.**

Ex. : « Le corps d'un être humain ressemble à un contenant : dans deux pots identiques, on peut mettre des choses différentes. On ne pourra donc jamais dire qu'un pot de confiture est identique à un pot de cornichons. C'est ce qui arrive aussi aux gens. Ils deviennent ce que leur vie, leurs expériences, leur entourage, leur éducation ont fait d'eux. » – J'ai donc bien compris. Les jumeaux sont identiques seulement du point de vue physique, mais leur évolution et leurs expériences de vie différentes font d'eux des personnes différentes. Mon hypothèse par rapport à la suite du texte s'est aussi avérée exacte.

▷ **Je reconstruis le sens du texte à partir de nouveaux indices ou de nouvelles connaissances et je continue de cette façon jusqu'à la fin de la lecture.**

Ex. : Les jumeaux sont identiques physiquement, mais les expériences cognitives et affectives qu'ils vivent durant leur existence font d'eux des personnes tout à fait distinctes.

Fr **QUOI** Imm

9e ⇨ Utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à un dictionnaire, à une encyclopédie, à une personne-ressource, etc. pour pallier un bris de compréhension, et ce, après avoir essayé les autres stratégies de dépannage connues.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de résoudre toute difficulté de compréhension qui pourrait influer sur sa réussite lors d'un projet de lecture.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on rencontre des mots qu'on ne comprend pas ou que l'information insuffisante ou complexe empêche de bien saisir le message.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu une compréhension partielle du message à cause de difficultés de compréhension qu'on n'a pas réglées en cours de lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer la source du problème et examiner son importance pour la compréhension;**
- **décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre; si ce n'est pas nécessaire,** continuer la lecture.

S'il s'agit d'un **élément qui provoque un bris de compréhension**,

- **se rappeler les stratégies de dépannage qui ont bien fonctionné dans le passé, lors de situations semblables**.

Si la situation est particulière et que ces stratégies se révèlent inefficaces,

- **choisir un moyen approprié à la situation** :
  - recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte;
  - recours à une encyclopédie pour clarifier un concept;
  - recours à une personne-ressource, etc.
- **reconstruire le sens du message**.

Mise en situation

Un enseignant constate, après une période d'observation, que les élèves qui réussissent moins bien lors des activités de lecture sont généralement ceux qui essaient de comprendre un texte à partir de ce qui est clair, sans essayer d'éclaircir ce qui ne l'est pas et qui peut être essentiel à la compréhension du message. L'enseignant se rend compte qu'avant d'essayer de résoudre les problèmes de compréhension, ses élèves devraient d'abord reconnaître ce qui cause un bris de compréhension, quand cela arrive.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves ce qu'il fait quand il est en train de lire un texte. Il lit donc à voix haute un court texte, dans ce cas, un extrait de roman tiré de *Correspondances 1, Lieux*, p. 113, en verbalisant ses pensées chaque fois qu'il y a un problème de compréhension.

Avant de commencer la lecture

▷ **Je suis conscient que, lors de la lecture du texte, il peut y avoir des idées ou des mots moins clairs.**

Ex. : Cet extrait fait partie du roman « Vivre en Robinson », écrit par Michel et Annie Politzer. Je m'attends à des mots inconnus, mais je ne vais pas m'arrêter sur ces mots s'ils ne sont pas essentiels à la compréhension globale du texte. Par contre, si je n'arrive pas à comprendre ce qui suit à cause de ces mots, je dois essayer de résoudre le problème. Souvent, le contexte ou la suite me clarifie ce que je ne comprends pas, sinon, je vais le chercher dans le dictionnaire ou en parler à quelqu'un qui saurait l'éclaircir.

Cette prise de conscience crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

Pendant la lecture

▷ **Je repère la source du problème. J'examine son importance pour la compréhension et je décide s'il est nécessaire ou non de le résoudre. Si ce n'est pas nécessaire, je continue la lecture.**

Ex. : « Nous possédons pour tout trésor : six couteaux, une pierre à aiguiser, un marteau, des clous, des tenailles, une hachette, un vilebrequin, plusieurs mètres de ficelle et de corde… » – Je ne comprends pas le mot « vilebrequin ». Toutefois, ce mot fait partie de toute une liste d'outils. Alors, le vilebrequin est probablement un autre outil parmi ceux énumérés. À moins qu'il n'y ait des remarques particulières par rapport à cet outil, je pense que je peux continuer la lecture sans m'arrêter sur ce mot. Pour l'instant, je comprends le texte, même si je ne sais pas précisément de quel outil il s'agit.

Si les mots que je ne comprends pas provoquent un bris de compréhension (mot important dont le sens ne peut être saisi par le contexte; information qui nécessite des connaissances préalables pour être bien comprise, par exemple sur un élément du sujet ou sur l'auteur, etc.), **je prends les mesures appropriées.**

Ex. : « La cabane est un entassement de gros rondins posés les uns au-dessus des autres selon un plan carré. Leurs deux extrémités sont encochées pour recevoir le tronc suivant et assurer une meilleure stabilité à l'échafaudage. La cabine n'a pas de porte, mais une trappe dans le toit, à laquelle on accède par un ponton incliné.[...] Les fentes entre les troncs ont été colmatées par des "bouchons de torchis"... » – Tout le paragraphe continue de la sorte, et il y a plusieurs mots tels que **rondins, encochées, échafaudage**, etc., que je ne connais pas. Je vois bien qu'il s'agit de la description d'une cabane, mais le fait que plusieurs des mots utilisés me sont inconnus, m'empêche de m'imaginer la cabane. Le contexte ne m'aide pas beaucoup non plus. Je vais chercher ces mots dans le dictionnaire.

▷ **Je rétablis la compréhension et je reconstruis le sens du texte.**

Ex. : Je comprends maintenant que la cabane est faite de grosses bûches rondes dont les bouts sont assemblés de manière à tenir et à renforcer la structure carrée de la cabane. Il n'y a pas de porte. Une petite ouverture dans le toit permet d'entrer ou de sortir de la cabane. Des couches de terre mélangée avec des racines de plantes et de petites herbes bouchent les espaces entre les troncs, etc.

Q U O I

Fr | Imm

10e ⇨ Recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension.

11e Utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension. **11e**

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se servir d'indices tels que les déterminants, les synonymes, les reprises d'information, ainsi que tout élément qui assure la cohérence d'un texte, afin de saisir la continuité et la progression du texte lu et de soutenir sa compréhension.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de mieux saisir les liens qui se trouvent dans une phrase, dans un paragraphe et entre les diverses idées d'un texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant tout processus de lecture, dans n'importe quelle matière**, surtout :

- quand on lit un texte dense, complexe ou fournissant beaucoup d'informations;
- quand on veut dégager l'idée directrice du texte;
- quand on veut résumer ou faire une synthèse du texte lu.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a perdu le fil conducteur du texte;
- on a dû reprendre la lecture à cause d'un bris de compréhension causé par l'impression que le texte manquait de cohérence;
- on a eu du mal à reconstruire le sens du texte.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer les indices qui favorisent les liens dans la phrase et avec la phrase précédente ou le/les paragraphe(s) précédent(s);**
- **repérer les nouveaux éléments d'information qui assurent la progression;**
- **reconstruire le sens de la phrase à partir des indices recueillis.**

Mise en situation

Lors du retour sur des activités de lecture, un enseignant remarque que plusieurs de ses élèves ont du mal à saisir et à retenir les éléments de cohésion quand il s'agit de reconstruire le sens du texte lu. L'enseignant se décide donc à les amener à se servir de certains indices pour établir des liens entre les informations fournies dans le texte, en facilitant ainsi la compréhension du message.

Modelage

Pour ce faire, l'enseignant choisit un texte intitulé « Le cerveau, un super-ordinateur », tiré de *Signatures, Français 3e secondaire, Recueil de textes*, p. 111-112. Il fait la lecture du texte à partir d'un transparent et, au fur et à mesure qu'il lit, il s'arrête pour verbaliser les liens qu'il fait à l'intérieur d'une idée ou entre les idées. Il modèle ainsi pour eux comment il utilise les déterminants, les mots de substitution, ainsi que l'information nouvelle pour reconstruire le sens du texte. Pendant le modelage, il surligne les mots clés sur lesquels il reviendra plus tard.

Avant la lecture

▷ **Je reconnais que la cohésion d'un texte est due aux liens qu'on établit mentalement entre les informations fournies par l'auteur.**
Je reconnais aussi que ces liens sont dus au choix de mots et à leur rôle, à leur sens et à leur position.

Par exemple :
- les déterminants fournissent des indications sur le nom et, parfois, ils reprennent l'information en la modifiant ou en la précisant;
- les mots de substitution (pronom, adverbe de temps ou de lieu, synonyme, périphrase, terme générique, etc.) aident à éviter les répétitions d'information en assurant la continuité du message;
- l'information nouvelle assure la progression.

Ce rappel crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

Pendant la lecture

▷ **Je repère les indices qui favorisent les liens dans la phrase et avec la phrase précédente ou le/les paragraphe(s) précédent(s).**

Je repère les nouveaux éléments d'information qui assurent la progression.

Ex. : « **Les** Égyptiens et **les** Mésopotamiens faisaient du cœur le lieu de l'intelligence. **Les** Européens du **18e siècle** comparaient volontiers le cerveau à une horloge **alors** fruit de la science et de la technique les plus avancées. Le **19e siècle** était fasciné par la fée électricité. [...] **Quand** arrivèrent le télégraphe et le téléphone, l'homme eut la certitude d'être gouverné par un central téléphonique... [...] **Enfin, à partir des années 1940**, le calculateur **puis** l'ordinateur s'imposèrent... »

⇨ Le déterminant « les » qui précède les noms de peuples m'indique que **tous** les membres des groupes cités étaient adeptes de certaines croyances.
La mention du 18e et du 19e siècles, précédée par la référence aux peuples de l'Antiquité et suivie d'autres précisions temporelles par rapport à des événements qui ont eu lieu plus tard (« alors, quand..., enfin, à partir des années 1940, ... puis... »), m'indique **l'évolution** des croyances reliées à l'intelligence humaine.

Ex. : Le texte fournit plusieurs explications scientifiques ayant trait au fonctionnement du cerveau. Ces explications sont opposées à celles se référant au fonctionnement de l'ordinateur. L'information est ensuite paraphrasée avec des termes plus simples : « La mémoire humaine est un **passé** sans cesse recomposé avec les éléments du **présent**; **celle** de la machine [l'ordinateur] est faite d'une juxtaposition d'informations qui, faute de place, conduit à l'effacement des plus anciennes. »

⇨ Les mots « passé » et « présent » sont mis en opposition pour renforcer l'idée de continuité temporelle qui existe entre les deux notions. L'utilisation du mot « celle » évite la répétition du mot « mémoire ». La reprise de l'information avec des mots plus accessibles m'aide non seulement à confirmer ce que j'ai compris de la phrase précédente, mais aussi à mieux retenir l'information. Comme cela, il me sera plus facile de faire le lien avec la suite.

Ex. : « **Si** le cerveau est un ordinateur, il s'agit **alors** d'un type d'ordinateur qui n'existe pas **encore**… »

⇨ En pensant à ce que j'ai lu antérieurement et à la conclusion que je viens de lire, l'idée qui me reste est que le cerveau humain est, pour le moment, considéré comme irremplaçable.

▷ **Je reconstruis le sens de la phrase à partir des indices recueillis.**

Ex. : Après une courte introduction sur l'évolution des croyances reliées à l'intelligence humaine, l'auteur compare le cerveau à l'ordinateur, en renforçant l'idée qu'on n'a pas encore inventé un ordinateur ayant les mêmes propriétés ou habiletés que le cerveau humain.

▷ **Je poursuis la lecture en procédant de la même manière avec le reste du texte.**

L'enseignant poursuit ainsi la lecture en mettant en évidence les indices de cohésion et la relation qu'ils établissent entre les idées. À la fin de la lecture, il fait la liste des mots de relation qu'il fait ressortir durant la lecture.

Note : *Le texte qui servira au modelage sera plus efficace s'il est relativement court, sinon le modelage pourrait devenir moins profitable pour les élèves. L'enseignant devrait également avoir fourni à ses élèves une copie du texte qu'il lit pour s'assurer que tous les élèves suivent bien le processus.*

Fr **QUOI** Imm

10e ⇨ Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. ⇦ 12e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à sélectionner et à noter en cours de lecture les éléments nouveaux, inhabituels, surprenants ou qu'on juge intéressants à approfondir lors d'une discussion ou d'une recherche.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux retenir l'information nouvelle ou essentielle d'un texte, de la transmettre, d'en discuter ou d'en savoir davantage.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le texte présente des aspects nouveaux, inhabituels, surprenants qu'on veut retenir ou approfondir;
- quand on veut choisir une ressource qui répond à des besoins particuliers;
- quand la tâche qui suit est axée sur des aspects nouveaux, inhabituels ou surprenants du texte lu.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a dû relire une ressource pour se souvenir de certains aspects;
- on a retenu des aspects non essentiels d'un texte ou d'une ressource;
- on n'avait pas identifié de points clés qui auraient permis de poursuivre sa recherche pour approfondir ou élargir le sujet.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier, en cours de lecture, les aspects intéressants ou susceptibles de stimuler la discussion**;
- **faire une lecture par paragraphe, en surlignant ou en notant dans la marge ou sur une feuille de papier les aspects à retenir**;
- **juger de la pertinence d'apporter devant le groupe les aspects qu'on considère comme intéressants**; *si on trouve que ce serait profitable d'en faire part aux autres,*
- **donner suite à cette initiative après la lecture**.

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves montrent souvent beaucoup d'intérêt pour une lecture particulière, mais lorsqu'on leur demande de justifier leur intérêt ou de donner des exemples d'aspects intéressants rencontrés dans le texte, ils arrivent à peine à s'en souvenir. Il remarque aussi que ce genre de lecture les laisse souvent avec des questions à éclaircir ou le désir d'en parler. Cependant, une fois que le moment arrive de le faire, ils expriment des idées vagues, ce qui les décourage et les inhibe, en plus de les laisser avec un sentiment d'insatisfaction. À la suite de ces constats, l'enseignant se décide à amener ses élèves à noter ces aspects au cours de la lecture, et à y revenir plus tard, en sélectionnant ceux qu'ils jugent intéressants à approfondir ou à discuter avec leurs pairs.

Modelage

Pour montrer à ses élèves l'importance de noter au fur et à mesure de la lecture certains aspects intéressants ou susceptibles de stimuler la discussion, l'enseignant se décide à leur donner l'exemple concret de ce qu'il fait lui-même lorsqu'il lit un texte et qu'il tombe sur de tels aspects. Pour rendre cette activité plus motivante, il choisit la lecture d'un texte sur un sujet qui touche la réalité des jeunes : l'importance de parler de ses problèmes.

▷ **L'idée que je viens de lire ne m'est pas claire.**

Ex. : « Faire part aux autres de ce qu'on ressent peut aider à voir le monde sous une lumière différente. On se demande pourquoi. »

⇨ Je ne comprends pas l'idée. Même le texte continue par une question : « On se demande pourquoi. ». En effet, comment son option de parler aux autres de ses sentiments pourrait-elle changer sa manière de voir le monde?

Je vais noter cette question et continuer la lecture. La suite pourrait me donner la réponse. Sinon, je vais en parler aux autres et voir ce qu'ils en pensent.

J'aimerais approfondir ce que je viens de lire.

Ex. : « Durant notre existence on éprouve des désirs toujours nouveaux, des besoins d'affirmation, de liberté, d'autonomie, d'accomplissement. On est toujours à la recherche d'un changement, de quelque chose de nouveau qui vienne compléter nos vies, on pense l'avoir saisi, à un moment donné, mais l'enchantement disparaît après un bout de temps et on commence à chercher autre chose. »

⇨ Je trouve que c'est une idée intéressante. Cependant, je pense que l'auteur exagère. J'ai connu bien des gens qui semblent bien dans leur peau et qui ne semblent pas vouloir de changement dans leur vie. C'est un aspect dont j'aimerais parler aux autres pour voir ce qu'ils en pensent.

Je vais noter cette idée. La suite pourrait me fournir plusieurs détails à l'appui de ces affirmations.

Ex. : « Est-on seul dans cette recherche? Est-ce normal d'être comme ça? Faut-il changer? Faut-il le cacher et fuir tout ce qui pourrait briser le confort d'une vie familière, régulière, la même chaque jour…? »

⇨ L'auteur se pose lui-même des questions. Quelques-unes, je me les pose parfois moi-même. Ce qui est sûr, c'est qu'il me laisse y réfléchir tout seul. Il ne me donne pas les réponses que je cherche. C'est pourtant un sujet qui m'intéresse. Est-ce que cela veut dire que je me trompe sur les gens que j'ai cru heureux autour de moi, car en fait ils cachent leur désir de changement par peur de briser le confort de leur stabilité? Est-ce que cela veut aussi dire que des gens heureux, ça n'existe pas?

Je vais noter cette question. J'aimerais lire d'autres articles ou livres à ce sujet. Je vais même proposer une activité d'interaction sur ce thème. Ce serait une bonne occasion d'échange d'idées et de points de vue, ce qui pourrait éclaircir certains aspects qui préoccupent plusieurs jeunes.

Je juge de la pertinence d'apporter devant le groupe les aspects que je considère comme intéressants.

Ex. : Ce texte me déroute un peu par rapport à certaines questions que je me pose; il y a des aspects que j'ai besoin d'éclaircir et d'approfondir en en discutant avec quelqu'un. La discussion pourrait aussi répondre à ma première question. Je verrai si, vraiment, en parlant aux autres de ce que je ressens, je vais « voir le monde sous un éclairage différent ».

12e ⇨ Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur. ⇦ 10e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer, à partir de mots clés, d'images, de références à l'époque, de commentaires sur les personnages ou de divers autres aspects, la prise de position de l'auteur sur un sujet quelconque (souvent controversé) et aussi l'angle, la perspective adoptée par ce dernier par rapport au sujet.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de se situer davantage par rapport à ce qu'on lit et de mieux saisir la position de l'auteur et le message qu'il veut transmettre.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on lit un texte datant d'une autre époque, qui illustre une autre culture ou qui est peu relié à son vécu;
- quand on a des indices tels que des mots clés, des images, des titres, des sous-titres, des renseignements sur l'auteur, etc., qui permettent de faire des hypothèses sur la vision de l'auteur sur un sujet;
- quand la tâche exige l'analyse de la position de l'auteur par rapport à l'information qu'il fournit.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes de lecture** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt à l'égard de ce qu'on a lu;
- on a eu des difficultés à comprendre un texte parce qu'on ne saisissait pas ce que l'auteur voulait transmettre au juste.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se remémorer ses connaissances de l'auteur**, s'il s'agit d'un auteur qu'on connaît;
- **repérer des mots clés, des images, des références à l'époque, des commentaires sur les personnages ou divers autres aspects qui peuvent renseigner sur le but et le point de vue de l'auteur**;
- **observer le ton, le vocabulaire et le type de phrases** (neutres ou expressives) **utilisés**;
- **préciser l'image qu'on peut se faire de l'auteur à partir du texte**;
- **observer l'engagement ou la distanciation de l'auteur envers le sujet**;
- **dégager le ou les buts de l'auteur**.

BEST COPY AVAILABLE

Mise en situation

Un enseignant remarque un certain manque d'intérêt de la part de ses élèves quand il s'agit de la lecture d'un texte illustrant des événements peu reliés à leur vécu ou même n'ayant aucun rapport avec leurs intérêts ou leur réalité. Souvent, même si l'intérêt est là, ils trouvent difficile de comprendre ce que l'auteur veut transmettre et où il se situe par rapport au message qu'il transmet. L'enseignant sait que, si ses élèves se servaient de mots clés, d'images, de références à l'époque, de commentaires sur les personnages ou de divers autres aspects présents dans le texte, ils pourraient non seulement mieux saisir l'intention de l'auteur, mais aussi s'ouvrir davantage à d'autres valeurs et à d'autres réalités.

Modelage

Afin de sensibiliser les élèves à l'importance de tout élément fourni par l'auteur dans un texte, l'enseignant se propose de modeler pour eux comment il cherche certains indices pour dégager ce que l'auteur veut transmettre. Pour ce faire, il choisit la lecture du premier acte de la pièce « L'Avare », de Molière. Il lit en s'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

Avant la lecture

▷ **Je pense à ce que je connais de l'auteur** (s'il s'agit d'un auteur qu'on connaît).

Ex. : J'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, de voir/de lire/d'étudier une autre pièce de Molière, intitulée [...]. Je sais que c'est un grand dramaturge et comédien du 17e siècle. En règle générale, il a écrit des comédies qui ridiculisent surtout la bourgeoisie. Dans ses pièces, les pères sont autoritaires et ridicules, les enfants doivent obéir à leurs parents, mais, à l'aide de leurs serviteurs, ils arrivent à faire ce qu'ils veulent, les mères aident leurs enfants à s'opposer au père, etc. Les valets et les servantes se moquent d'habitude de leurs maîtres ou sont les confidents de certains personnages. Les représentants de la bourgeoisie sont sensibles à la flatterie et veulent copier les manières des aristocrates, etc.

Ce rappel crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

Pendant la lecture

▷ **Je repère des mots clés, des images, des références à l'époque, des commentaires sur les personnages ou sur divers autres aspects qui peuvent renseigner sur le but et le point de vue de l'auteur.**

Ex. : La première scène de la pièce « L'Avare » illustre la discussion entre Élise et Valère, deux jeunes qui s'aiment. Ils sont habillés en costumes du 17e siècle. La fille est élégante, l'homme porte des vêtements de domestique. Lors de la deuxième scène, Cléante avoue à sa sœur Élise son amour pour Mariane, une jeune fille sans fortune. Le frère et la sœur craignent l'opposition d'Harpagon,

leur père, un tyran et un avare.
D'après ce que je vois, l'auteur semble se situer du côté des jeunes, car il ne dit rien contre eux. De plus, ils sont capables d'aller au-delà de leur condition sociale et d'aimer quelqu'un pour qui il est et non pas pour sa fortune. Par contre, les commentaires des personnages me révèlent que l'auteur serait plutôt contre Harpagon. En effet, il le dépeint comme un tyran hypocrite et avare, et comme un représentant de la bourgeoisie qui est préoccupé seulement par les valeurs matérielles. Etc.

▷ **J'observe le ton et le langage utilisés.**

Ex. : « CLÉANTE : Oui, j'aime. Mais avant que d'aller plus loin, je sais que je dépends d'un père, et que le nom de fils me soumet à ses volontés. »

⇨ Peu importe leurs sentiments, les enfants étaient donc tenus, à cette époque-là, d'obéir à leurs parents.

Scène III (HARPAGON et LA FLÈCHE, son valet)

« HARPAGON : Hors d'ici tout à l'heure, et qu'on ne réplique pas. Allons, que l'on détale de chez moi, maître juré filou, vrai gibier de potence.

LA FLÈCHE : Je n'ai jamais rien vu de si méchant que ce maudit vieillard, et je pense, sauf correction, qu'il a le diable au corps. »

⇨ Le maître utilise un langage violent et rude avec son valet. Son valet ne semble éprouver aucun respect pour son maître.

Note : *Prière d'avertir les élèves de la possibilité de rencontrer dans les pièces de Molière des mots qui ne constituent pas toujours un modèle de langue à suivre (ex. : « maudit »).*

Scène IV

« HARPAGON : Certes, ce n'est pas une petite peine que de garder chez soi une grande somme d'argent; et bienheureux qui a tout son fait bien placé, et ne conserve seulement que ce qu'il faut pour sa dépense. »

⇨ L'auteur fait d'Harpagon un personnage hanté par la crainte de se faire voler et en même temps un personnage détestable aux yeux du public.

« ÉLISE : Je suis très humble servante au seigneur Anselme; mais, avec votre permission, je ne l'épouserai point.

HARPAGON : Je suis votre très humble valet; mais, avec votre permission, vous l'épouserez dès ce soir. »

⇨ L'auteur utilise un langage précieux qui est une ironie à l'adresse des bourgeois qui affichent une fausse élégance dans leur comportement.

▷ **Je précise l'image qu'on peut se faire de l'auteur à partir du texte.**

Ex. : D'après ce que je remarque, l'auteur est contre la bourgeoisie déshumanisée par son désir de s'enrichir et de parvenir à ce qu'elle veut, peu importe les moyens; il semble sympathiser avec les gens appartenant à une classe sociale plus modeste, mais supérieure du point de vue des valeurs humaines. Il montre une certaine sympathie envers les membres de la bourgeoisie qui défendent les valeurs humaines en les considérant comme prioritaires.

▷ **J'observe l'engagement ou la distanciation de l'auteur par rapport au sujet.**

Ex. : La voix de l'auteur se fait entendre par les paroles de ses héros. Il transmet à ses lecteurs sa position envers la société décrite, tout en lui laissant la liberté de décider tout seul. Qui pourrait aimer Harpagon, quand on voit à quel point il est avare et inhumain? Qui pourrait ne pas rire des répliques insolentes et pleines d'humour de La Flèche, lorsqu'il parle à Harpagon? Pourtant, c'est au lecteur de décider. L'auteur n'est ni près ni loin de ce qu'il communique. Il vit dans ses personnages, parle leur langue, porte les mêmes vêtements, rit et pleure, prononce des mots tendres et doux ou se met à sacrer, et nous laisse choisir et comprendre qui il est à travers eux (ses personnages).

▷ **Je dégage le but de l'auteur.**

Ex. : L'auteur ridiculise, par le biais du personnage d'Harpagon, la fausse élégance des bourgeois. Il se moque de leur hypocrisie et met en relief le fait que l'argent et les valeurs matérielles se trouvent au-dessus même de leur amour pour leurs enfants. Ils se servent de leur autorité pour imposer à leurs enfants des mariages absurdes qui ne sont pas fondés sur l'amour, mais sur l'attrait de la fortune.

12e	Faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte.	12e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à utiliser ce qu'on connaît au sujet d'un auteur et de son époque (contextes social, politique, économique et culturel) pour se situer davantage face à son œuvre et mieux saisir l'information.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux se situer face au texte et de mieux comprendre des aspects abordés. Ceci aide aussi le lecteur à développer son esprit critique et à discerner ce qui est crédible de ce qui ne l'est pas, dans les textes qu'il lit.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on lit un texte présentant un point de vue ou une position particulière par rapport à un sujet;
- quand la tâche exige de prendre une position personnelle face à un sujet et de l'appuyer sur des arguments.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a considéré comme généralement valable et acceptable la position d'un auteur dont le message était basé sur ses croyances ou ses intérêts et non pas sur des faits objectifs;
- on s'est senti peu motivé à lire un texte car la perspective adoptée ne correspondait pas à la nôtre.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se remémorer ce qu'on connaît de l'auteur ou du contexte de production du texte** (contextes social, politique, économique et culturel);
- **établir des liens entre ce qu'on connaît et l'information nouvelle**;
- **utiliser ces liens pour reconstruire le sens du texte** (modifier son opinion/point de vue en prenant en considération la nouvelle information ou le point de vue de l'émetteur).

Mise en situation

Un enseignant remarque que certains élèves, lorsqu'on leur demande de faire l'analyse critique d'un texte, ne font qu'adopter la perspective de l'auteur, sans trop juger si les informations lues étaient basées sur des faits incontestables et présentées de façon objective. La lecture de tels textes vise souvent à favoriser une prise de position personnelle et à développer l'esprit critique des élèves face aux sujets auxquels ils sont exposés dans leur vie quotidienne. Par conséquent, l'enseignant juge important d'amener ses élèves à prendre conscience du fait que l'information qu'on leur transmet quotidiennement peut représenter l'intérêt et le point de vue d'une seule personne ou d'un groupe limité de gens et que c'est à partir de ces informations qu'ils arrivent à adopter leur propre position. C'est donc important que les élèves analysent l'information lue à partir de ce qu'ils savent ou apprennent sur l'auteur ou sur le contexte de production et qu'ils examinent plusieurs points de vue avant de prendre position.

Modelage

L'enseignant se propose donc de modeler pour ses élèves comment il se sert de ses connaissances sur l'auteur et le contexte de production pour mieux saisir le message du texte et arriver à une position personnelle. Pour ce faire, il choisit deux courts textes dont l'un représente une publicité pour un produit pesticide alors que l'autre, est l'extrait d'un article à ce sujet, paru dans une revue médicale. Il arrête la lecture de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

Avant la lecture

▷ **Je pense à ce que je connais de l'auteur ou du contexte de production du texte. Si je ne connais rien, je m'informe.**

Ex. : Dans ce cas, je sais que le premier texte est écrit par un distributeur de pesticides et que le deuxième est par un spécialiste dans l'étude des effets des pesticides sur la santé et sur l'environnement.

Ces renseignements qui remontent à la planification créent un cadre propice pour le modelage qui suit.

Pendant la lecture

▷ **Je fais des liens entre ce que je sais sur l'auteur et l'information nouvelle.**

1^{er} texte : « Le produit X est un insecticide naturel à base de pyrèthre qui sert à se protéger contre des insectes. Il est particulièrement utile contre les infestations d'insectes domestiques tels que les fourmis, les punaises, les puces, les

⇨ Ex. : L'auteur me dit que le produit X est un insecticide naturel efficace et inoffensif. Il provoque la paralysie chez les insectes qui entrent en contact avec ce produit. S'il a cet effet sur les insectes, puis-je croire qu'il n'a aucun effet sur les humains?

poux, etc. Il est produit par les fleurs de chrysanthème et son utilisation ne présente aucun danger pour l'homme et les animaux domestiques.
Ce produit est fait à partir de six substances chimiques semblables qui causent une paralysie brusque chez les insectes qui viennent en contact avec le produit. C'est pour cela que les gens à la recherche d'effets immédiats et efficaces devront se dépêcher d'acheter ce produit avant que ce ne soit trop tard. »

Je sais en même temps que l'auteur veut me convaincre d'acheter le produit. J'ai besoin de plus d'information sur ce produit.

2e texte : « Les gens cherchent d'habitude un produit miracle qui combat les insectes et les mauvaises herbes dans leurs jardins. Ce qu'ils font, c'est simple : ils achètent un pesticide et règlent le problème. Malheureusement, ils ne sont pas conscients du fait que les pesticides n'auraient pas les résultats voulus s'ils n'étaient pas aussi des produits toxiques.
Savez-vous qu'on peut combattre certains insectes sans nécessairement recourir à un pesticide?
Les pesticides devraient vraiment être utilisés en dernier ressort et très prudemment car, n'oubliez pas, ce sont des substances toxiques. »

⇨ Ex. : L'auteur me dit que tous les pesticides sont toxiques, autrement ils n'auraient pas les résultats voulus. Il me conseille d'éviter autant que possible ces produits et d'y recourir seulement en situation extrême.
Je sais aussi que l'auteur étudie les effets des pesticides sur la santé et l'environnement. Il veut donc me convaincre d'éviter l'utilisation de tout produit toxique. Je sais qu'il a raison, car les produits chimiques ne sont pas bons pour la santé et pour l'environnement. Je connais quelqu'un qui a utilisé un produit soi-disant inoffensif et cela lui a causé une irritation de la peau. Par contre, je ne suis pas convaincu qu'il y ait des produits non toxiques aussi efficaces que les pesticides pour se débarrasser des mauvaises herbes ou des infestations d'insectes. Il faut que je me renseigne davantage à ce sujet

▷ **J'utilise ces liens pour reconstruire le sens du texte** (dans ce cas, pour choisir la position que je vais prendre face à l'information lue).

Ex. : Comme tous les pesticides sont toxiques, je ne dois y recourir qu'après avoir essayé des méthodes naturelles pour me débarrasser des insectes ou des mauvaises herbes de mon jardin. Si je suis aux prises avec une situation d'infestation à laquelle je ne peux plus faire face, je vais alors utiliser un produit chimique en m'assurant qu'il n'est pas trop dangereux. Je dois aussi l'utiliser avec précaution et non pas de façon abusive.

ÉVALUATION DE LA LECTURE

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. La phase d'évaluation permet au lecteur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter sa compréhension du texte et la rétention de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies de lecture qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la lecture du texte.

Les stratégies d'évaluation qui suivent sont tirées du programme d'études de français langue première et de celui de français langue seconde – immersion et elles sont applicables à tous les niveaux scolaires de la 6e à la 12e année.

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

QUOI

Fr		Imm
12ᵉ ⇨	Évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour planifier sa lecture, pour construire le sens du texte et pour réagir.	
	Évaluer son utilisation des stratégies de lecture dans des variétés de contexte.	⇦ 12ᵉ

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour réussir son projet de lecture, c'est-à-dire sur ce qu'on fait avant, pendant et après une activité de lecture pour orienter et soutenir sa compréhension, retenir l'information lue et développer son esprit critique face à ce qu'on lit.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de lecture; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de lecture, mais aussi à résoudre des difficultés de compréhension, de rétention ou d'organisation de l'information et d'identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir sa tâche.

QUAND

On utilise habituellement ces stratégies **après tout processus de lecture**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche de lecture;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'une activité de lecture pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de lecture;
- quand on ressent le besoin de soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies si, **après plusieurs situations antérieures semblables** :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés de compréhension;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés de lecture;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur ce qu'on fait pour se préparer à la lecture d'un texte**;
- **expliquer l'influence de ses connaissances et de ses expériences antérieures sur la réussite de la tâche**;
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant la lecture** (comprendre un mot nouveau, dégager les idées principales, reconstruire le schéma du texte, etc.);

- expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien;
- parler de ce qui se passe dans sa tête quand on lit et qu'on résout un bris de compréhension;
- parler de l'efficacité des moyens pris (processus) pour réaliser la tâche;
- faire le bilan des connaissances acquises lors de la lecture du texte.

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour eux et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes, leurs difficultés par rapport à une tâche particulière. Cela les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'il font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après la lecture d'un texte.

▷ **Je pense à ce que j'ai fait pour me préparer à la lecture d'un texte.**

Ex. : Avant de commencer la lecture, j'ai survolé le matériel qu'on m'a donné pour me familiariser un peu avec la tâche, j'ai pensé au contexte, au titre, au genre de texte et à ce que je savais déjà sur le sujet.

▷ **Je reconnais l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures lors de la réalisation de la tâche.**

Ex. : Je me rends compte que le fait que j'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, d'apprendre certaines informations sur le sujet ou le fait que je connaissais généralement le vocabulaire utilisé m'a aidé à me créer une base pour l'acquisition de nouvelles connaissances et à mieux comprendre le texte.

Je fais un retour sur le genre de difficultés que j'ai éprouvées durant la lecture.	Je pense à ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.
Ex. : En réfléchissant au texte, je constate qu'il y avait beaucoup de mots nouveaux qui rendaient certaines idées confuses. ⇨	Je ne me suis pas arrêté à ce que je ne comprenais pas, si ce n'était pas essentiel pour la compréhension globale du texte. Souvent, la suite et le contexte m'ont aidé à décoder ces termes. En ce qui concerne les mots importants que je n'ai pas pu décoder, je les ai cherchés dans le dictionnaire. Cela m'a clarifié plusieurs aspects. Quelquefois, j'ai demandé l'aide d'une personne-ressource.
Ex. : Parfois, au cours de la lecture, j'avais de la difficulté à me souvenir de certaines informations fournies antérieurement; je devais donc retourner chercher ces informations pour pouvoir comprendre la suite, ce qui m'a un peu retardé dans la réalisation de la tâche. ⇨	J'ai continué la lecture en notant, en style abrégé, l'information importante ou en notant quelques mots clés sur des autocollants que j'ai mis sur les pages où il y avait de l'information importante. Cela m'a vraiment aidé à retenir ce qui m'intéressait.
Ex. : Quand j'ai réalisé la tâche qui suivait la lecture, il m'était difficile de trouver dans mes notes l'information que je cherchais. ⇨	Une prochaine fois, je vais faire un schéma divisé en divers aspects et je vais noter les informations sous l'aspect approprié.
Ex. : À un moment donné, je ne pouvais plus me concentrer, car il y avait trop d'informations, etc. ⇨	Je n'ai pas décroché de la lecture. J'ai essayé de retenir les aspects essentiels et j'ai laissé de côté les aspects secondaires ou les détails accessoires ou superflus. Cela m'a aidé à rétablir mon intérêt pour la lecture.

▷ **Je fais le bilan des connaissances acquises lors de la lecture du texte.**

Ex. : Avant de lire ce texte, j'avais déjà quelques connaissances sur le sujet. Le sujet m'attirait plus ou moins. Toutefois, lors de la lecture, je me suis rendu compte que j'en connaissais très peu dans ce domaine et que ce que je savais n'était pas toujours exact. Il y a quelques aspects tels que [...] que j'aimerais explorer davantage. En outre, je suis devenu plus sensible à [...]. Cette lecture a changé mes impressions sur [...]. J'ai vécu moi aussi (ou je connais quelqu'un qui a vécu) une situation semblable. J'ai aussi découvert que je peux facilement retenir ce que je lis si je prends des notes. Comme cela, je peux faire part aux autres de ce que j'ai appris en me référant à des informations précises, etc.

Note : *Les stratégies d'évaluation proposées en lecture portent davantage sur l'analyse des moyens utilisés par l'élève pour réussir son projet (comment il s'est préparé à la lecture, comment il a activé ses connaissances, etc.). Toutefois, l'enseignant doit aussi accorder de l'importance aux connaissances acquises par l'élève lors de la lecture d'un texte (évaluation du produit : habileté à nommer des réalités, à exprimer une opinion, à faire un schéma des informations lues, à discuter du sujet traité, à réagir au texte, etc.).*

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

- [X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

- [ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)